

УДК 371.127
М 91

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А.С. Мустафина

*Республика Казахстан, г. Петропавловск, Филиал АО «Национальный
центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения
квалификации педагогических работников
по Северо-Казахстанской области*

Abstract

The analysis of achievements in the field of psychology as a psychological study of the properties of reflection, new functional dependencies and relationships is given. The theoretical and practical aspects of the use of reflection in the organization of teacher professional development in terms of excellence are summarized.

Аннотация

Представлен анализ достижений психологии в области изучения рефлексивности как психического свойства, новых функциональных зависимостей и связей. Обобщены теоретические и практические аспекты использования рефлексии в организации профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, установки, профессиональные конструкты, профессиональное развитие.

Цель статьи: формирование теоретического конструкта для использования рефлексии в организации целенаправленного, комплексного, психологически обоснованного воздействия направленного на профессиональное развитие педагогов в условиях повышения квалификации.

Постановка проблемы исследования

Педагогическая деятельность, свойственные ей особенности, требуют от педагога постоянного ее осмысления. В.Б. Гаргай, К.С.Куракбаева в анализе

зарубежного опыта рефлексивной педагогики отмечает мнение М.Уоллеса о том, что «...рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недостаточным или даже непригодным». «По этой причине, - считает М.Уоллес, - стратегической целью обучения студентов и учителей должна стать задача не столько сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых зависит профессиональная компетентность педагога» [1, с.2].

Безусловно, развитие потребности в рефлексии, умений и навыков рефлексии, выступает одной из главных задач современной системы повышения квалификации педагогов. В.Б. Гаргай в анализе зарубежного опыта выделяет позицию сторонников рефлексивной педагогики, которые определяют основным недостатком традиционной классической педагогики – чрезмерное стремление «пересадить» в сознание педагога из живого потока педагогической реальности готовые образцы решения педагогических задач.

Повышение рефлексивности требует иного подхода, нежели непосредственные задачи обучения; «...рефлексия – это не информация и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать» [1, с.4].

Существует много научно-практических и методических разработок; рефлексивных методов обучения, методов создания рефлексивной среды (И.Н. Семенов, В.Б. Гаргай, К.С. Куракбаева, Ю.В. Косолапова, О.В. Лаптева, И.М. Войтик и др.). Несмотря на значительное внимание, уделяемое исследователями педагогики и психологии в настоящее время нет комплексного подхода, учитывающего характеристики субъектов и объектов

взаимодействия, в целенаправленно организованном рефлексивном процессе в ходе повышения квалификации педагогических кадров.

Организация повышения рефлексивности педагогов требует в первую очередь реализацию принципов и учета особенностей обучения взрослых. Так, О.И. Лаптева, И.М. Войтик, И.Н. Семенов выделяют одной из основных проблем обучения взрослых: *установки и стереотипы*, сформировавшиеся в процессе профессиональной деятельности и создающие иллюзию достоверности. «Опыт педагога - это не только накопленная информация, но и автоматизация многих действий, это стереотипы и установки. Он может сыграть и отрицательную роль в перестройке профессиональной деятельности»[4, с.87].

Гаргай В.Б., Куракбаева К.С. также отмечают негативное влияние на профессиональное развитие устаревших «конструктов». Под «*конструктами*» они понимают схемы поведения, сформированные на основе теоретических и эмпирических знаний: «Если приобретенные (теоретические) знания есть результат усвоения содержания той или иной науки или опыта других людей, то субъективные знания включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности. В действительности два вида знаний не существуют изолировано, а представляют в своей совокупности систему так называемых концептуальных схем, или профессиональных конструктов, которые, по существу, и определяют осознанные и неосознанную готовность учителя к каким-либо действиям» [1, с.2].

Для профессионального развития необходима замена таких «конструктов», которая обеспечивается непрерывным процессом рефлексии.

Целенаправленная организация рефлексии в условиях повышения квалификации требует психологического обоснования с глубоким пониманием того: как разворачивается психологический механизм рефлексии? какие средства воздействия эффективны? насколько индивидуален рефлексивных

процесс? как уровень рефлексивности будет влиять на эффективность переосмысления профессионального опыта и т.д.

Анализ последних исследований и публикаций

Феномен рефлексии имеет многовековую историю изучения представителями разных наук. По мнению А.В. Карпова, это и является первой чертой проблемы рефлексии. Второй, он отмечает ее комплексный, многоаспектный характер, проявляющийся в междисциплинарном статусе и общенаучном характере данной проблемы, а также в широчайшем спектре собственно психологических направлений ее разработки. Он отмечает, что рефлексия характеризуется достаточно выраженной неопределенностью своего понятийного статуса и места в системе психологических понятий. Она, как правило, рассматривается с позиций различных базовых психологических категорий (деятельности, действия, психических процессов, способностей и др.) [2, с.46].

Им предложено для определения предмета использовать аналогичный по "рангу" обобщенности, и в то же время вполне устоявшийся, понятный критерий - классическую триаду, включающую психические процессы, свойства и состояния.

Автор отмечает, что *«...рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них. Более того, суть и специфика рефлексии (как понятия и психической реальности) заключается в том, что она не только "может быть представлена" в качестве процесса, свойства и состояния, но и в том, что именно синтез указанных модусов и составляет ее качественную определенность. Рефлексия - это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания»* [2, с.47].

Благодаря конкретизации предмета рефлексии и возможности выявления индивидуальной меры выраженности рефлексивности появились новые исследования функциональных зависимостей и связей, интересных для понимания влияния рефлексивности на профессиональную деятельность.

В исследовании И.М. Скитяевой выявлена взаимосвязь между уровнем рефлексивности и характером стратегии рефлексивного выхода. Более низкое или высокое развитие способности к рефлексии приводит к снижению количества и вариативности стратегий. При этом в ходе профессиональной деятельности нарастает вариативность используемых стратегий [5, с. 75-79].

Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина, описывая выводы исследования И.М. Скитяевой, отмечают, что «...высокорефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии и априорные предпочтения; они учитывают в ситуации выбора больше альтернатив, что, впрочем, не обязательно сказывается на эффективности выбора; им труднее отбрасывать неподходящие альтернативы; у них, в отличие от низкорефлексивных, качество решений коррелирует с числом учитываемых альтернатив, им труднее генерировать гипотезы и переключаться с одних на другие; они склонны усложнять ситуацию, а низкорефлексивные, напротив, упрощать ее. Таким образом, влияние рефлексивности на ситуацию выбора очевидно, но с точки зрения его эффективности амбивалентно, не дает однозначных преимуществ» [8, с.14].

А.В. Карпов, Е.В. Сатомская выявили особенности структуры личности людей с разным уровнем рефлексивности. У низкорефлексивных индивидов на их профилях преобладают следующие факторы: А+ (теплота), Н+ (смелость), L- (подозрительность), G- (групповая конформность). Авторы характеризуют данный тип «...как теплосердечный, открытый, добродушный, общительный, оптимистичный, но невыдержанный, непостоянный, безответственный, эгоистичный, пренебрегающий обязательствами перед людьми. У средне- и высокорефлексивных индивидов имеют ряд сходных черт. При этом

преобладают факторы В+ (интеллект), I+ (эмоциональная сензитивность), М+ (воображение), Н+ (смелость), Q1+ (мятежность), Q2+ (самоудовлетворенность). Разница профилей состоит в степени выраженности эмоциональной сензитивности (у среднерефлексивных она значимо ниже).

Когнитивная и регулятивная рефлексивность, взятые в их комплексном (совместном) проявлении детерминируют различия в общей структурной организации личностных качеств, то есть «личностные портреты» низко-, высоко- и среднерефлексивных индивидов качественно различны. В группах высоко- и среднерефлексивных преобладает тенденция к интеграции структуры личностных качеств, а в группе низкорerefлексивных, наоборот, -тенденция к ее дезинтегрции.

Авторами сформулирован вывод о том, что «...именно средний, т.е. оптимальный уровень рефлексивности, является наиболее адекватной основой для структурной организации личностных качеств. Слишком низкая и слишком высокая рефлексивность ведет, хотя и по прямо противоположным причинам, к снижению организованности личностной структуры» [8, с.18].

Оптимальен средний уровень рефлексивности и для социально-психологической адаптации. Н.А. Каталовой, А.В. Карповым выявлено, что «адаптационные показатели личности равномерно снижаются по мере приближения значений уровня рефлексивности к «крайним» значениям, как минимальным, так и максимальным». Адаптация низкорerefлексивных испытуемых осуществляется посредством компенсаторных механизмов, а именно, коммуникативной компетентности и гибкости в общении, высокой аутоcимпатии и принятия себя, высокорerefлексивных личностей посредством морально-нравственной нормативности и компетентности» [3, с.18].

Выявлены закономерные связи между рефлексивностью и результативными параметрами деятельности О.В. Филатовой. В рамках диссертационного исследования были сформулированы следующие выводы: «Низкорerefлексивные исполнители имеют низкие показатели по шкале

«эффективность работы. Среднерефлексивные исполнители имеют самые высокие оценки экспертов эффективности деятельности. В группе высокорефлексивных исполнителей при индивидуальной мере рефлексивности выше 148-150 баллов при дальнейшем увеличении уровня рефлексивности отмечается остановка, без дальнейшего нарастания показателя эффективности деятельности» [6, с.153].

Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина в статье «Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции» описывают исследования Ю.Куля (1987), в которых он различает ориентацию на действие (на проблему) и на состояние (на самого себя) как две альтернативных формы саморегуляции в проблемных (и не только проблемных) ситуациях. Выявлено, что «... более ориентированные на действие индивиды реализуют большую часть своих намерений по сравнению с теми, кто ориентирован на состояние, менее подвержены негативному влиянию ситуаций, порождающих беспомощность, лучше способны усиливать мотивационную привлекательность значимой для них альтернативы, облегчая тем самым принятие решения, наконец, они оптимистичнее в отношении ожиданий успеха, сильнее вовлечены в деятельность и, действительно, лучше справляются со сложными задачами».

Данными авторами приведены и исследования, подтверждающие позитивное влияние рефлексивных процессов на саморегуляцию. К.Браун и Р.Райан (2003,2004) выявили, что «...осознанное присутствие положительно коррелирует с такими чертами личности, как самоуважение и оптимизм; с эмоциональным субъективным благополучием: удовольствием, позитивными аффектами, удовлетворенностью жизнью; витальностью, самоактуализацией, автономностью, компетентностью, связанностью. Отрицательные корреляции осознанное присутствие обнаруживает с нейротизмом, тревогой, враждебностью, депрессией, самосознанием, импульсивностью, уязвимостью; эмоциональными расстройствами, тревогой, депрессией, неудовольствием,

негативными аффектами, сообщаемыми соматическими симптомами, соматизацией и частотой визитов к врачу за последний 21 день»[8, с.14].

Скорее всего, противоположность в выводах касаясь положительного и отрицательного влияния рефлексивности, скорее всего, связана с отмеченным выше разным пониманием рефлексии.

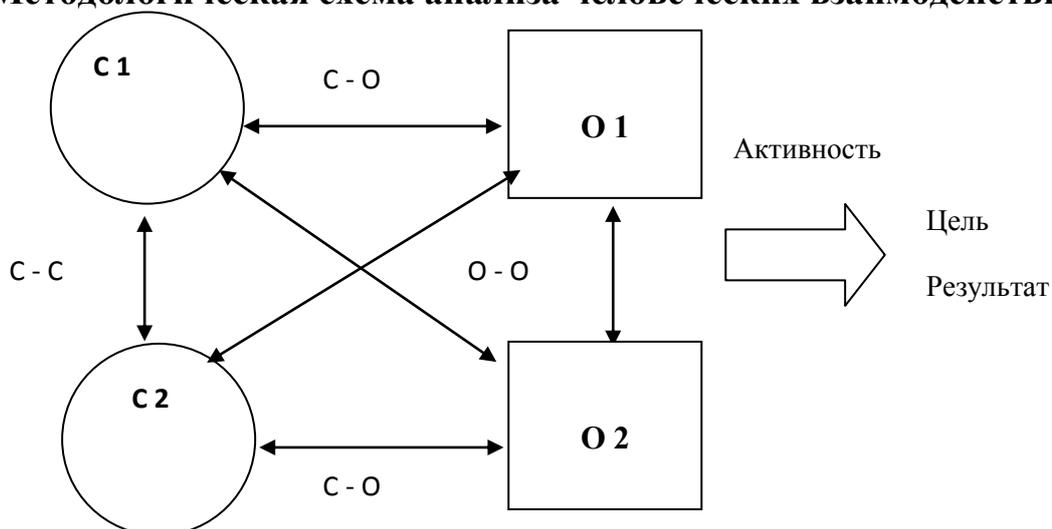
Теоретический конструкт для использования рефлексии в организации целенаправленного, комплексного, психологически обоснованного профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации

Подходы к организации рефлексивного процесса также различны, как и широк спектр понимания рефлексии. В обобщении теоретических и практических аспектов повышения рефлексивности педагогов при освоении психолого-педагогического блока видится целесообразным использовать методологическую схему анализа человеческих взаимодействий (схема), указанную в методических материалах «Введение в психолого-педагогическую деятельность» И.А.Вишнякова. Он отмечает, что «Данная схема отражает основу воздействия одного человека на другого (или на группу людей). Использование данной схемы при анализе любых форм и видов человеческого взаимодействия позволяет выделить наиболее важные особенности каждого из них» [7, с.5].

Анализ взаимодействий (С-О, О-С, О-О, С-С) поможет в организации рефлексивного процесса.

Схема

Методологическая схема анализа человеческих взаимодействий



Целью воздействия – навыки эффективной рефлексии педагогов, достигаемое в активности (целенаправленно организованный рефлексивный процесс, обуславливающий возникновение психического состояния - рефлексирования).

С 1 - субъект управляющий, оказывающий воздействие, обучающий, воспитывающий, развивающий, для которого имеют значение те характеристики, которые соотносятся с объектом управления. К ним мы можем отнести наличие способностей, выделенных И.А. Вишняковым: коммуникативность, организаторские качества, прогностичность [7, с.31-32].

Профессиональная функция, возникающая из субъект-субъектных отношений – развитие рефлексивных навыков, должна основываться на психологических механизмах рефлексии. Учитывая специфику организации повышения рефлексивности в группе мы будем опираться на механизм, описанный А.А. Тюковым, включающим шесть этапов: 1) рефлексивный выход; 2) интенциональность; 3) первичную категоризацию; 4) конструирование системы рефлексивных средств; 5) схематизацию рефлексивного содержания; 6) объективизацию рефлексивного содержания; 7) объективизацию рефлексивного описания.

С 2 - субъект управляемый, подвергающийся воздействию, обучаемый, воспитываемый, развиваемый. В нашем случае группа педагогов курсов повышения квалификации.

«Для анализа психологических особенностей профессионализма и профессионала имеют значение и характеристики клиента, потребителя: в какие отношения с профессионалом вступает клиент, чего он ждет, что он сам готов делать для получения результата, насколько он доверяет профессионалу и т.д. Комплекс данных характеристик будет отличать клиентов разных профессиональных воздействий» [7, с.7].

В контексте темы исследования приобретает значимость исходный уровень рефлексивности педагогов (высокий, средний и низкий). Выше

представленные эмпирические исследования дают возможность полагать, что педагоги разных уровней рефлексивности по-разному будут включаться в целенаправленно организованный рефлексивный процесс и иметь разный уровень эффективности данных действий.

О 1 - объект для осуществления управления, оказания воздействия, обучения и воспитания, развития; объект, посредством которого производятся воздействия, средства воздействия.

Коммуникация и организация деятельности, выделенные И.А. Вишняковым как основные средства школьного психолога, будут являться средствами воздействия и в организации повышения рефлексивности педагогов [7, с.24].

Как мы отмечали ранее, разработанные рефлексивные методы обучения не учитывают комплексный синтетический подход к пониманию рефлексии. Специально организованный рефлексивный процесс по нашему мнению должен учитывать два параметра.

1) Параметр направленности (интра- и интерпсихическая рефлексия). Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью способность "встать на место другого", а также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии [2, с.46].

2) Временной параметр. И.С. Ладенко в зависимости от пространственно-временной направленности выделяет ретроспективную, проспективную и интроспективную ее формы, то есть самонаблюдение над прошлым, возможным будущим и осуществляемые в настоящем процессы и мышления, деятельности и самопознания. А.В. Карповым данные формы рефлексии сформулированы как, ретроспективная, ситуативная и перспективная [2, с.49].

О 2 - объект управления, или предмет управления, воздействия, обучения и воспитания, развития.

«Предмет управления, воздействия - то, на что воздействует, чем хочет управлять, чему обучать и что воспитывать, что хочет развивать субъект управления» [7, с.7]. Предметом труда в рассматриваемой нами методологической схеме являются нормы и способы регуляции активности.

Соответственно предметом нашего воздействия будет являться целенаправленное использование педагогами психологических механизмов для самоорганизации процесса рефлексии.

Выводы

Методологическая схема анализа человеческих взаимодействий и проведенное на ее основе обобщение, дает возможность, повысит осознание воздействий одного человека на другого (в контексте исследования преподавателя на группу слушателей курсов повышения квалификации).

Практическая значимость – это возможное использование на практике для выстраивания целенаправленного, психологически обоснованного воздействия.

Перспективным видится доработка предложенного конструкта, а в частности детализация характеристик субъектов и объектов взаимодействия, выявления особенностей включения в рефлексивный процесс педагогов с разным уровнем рефлексивности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1) Гаргай В.Б., Куракбаева К.С. Рефлексивная педагогика - инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) //Методист, 2009, №8, С 2-9.
- 2) Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003, № 5, С. 45-57.
- 3) Каталова Н.А., Карпов А.В., Особенности социально-психологической адаптации высокорефлексивных и низкорефлексивных личностей // Вестник интегративной психологии, 2006, №6, С.24-18.

- 4) Лаптева О.В., Войтик И.М., Семенов И.Н. Рефлексивное мышление педагогов. – Омск: ИПКРО, 2003.-120с.
- 5) Скитяева И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: Дис. канд. пс.. наук. - Ярославль, 2002. - 224 с.
- 6) Филатова О.В. Рефлексивность как детерминанта деятельности исполнительского типа: дис. канд. пс. Наук. – Ярославль, 2003. – 158 с.
- 7) Вишняков И.А. Программа курса «Введение в психолого-педагогическую деятельность» для педагогов-психологов. – Омск. – 2007. - [www. omgru. omsk. edu](http://www.omgru.omsk.edu).
- 8) Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011, №2(16). - <http://psystudy.ru>.