

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**В. А. Чупина, О. А. Федоренко**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ**

**Монография**

Екатеринбург  
РГППУ  
2019

УДК 159.955.4

ББК Ю153.362

Ч 92

Авторы: В. А. Чупина (введение; гл. 1 п. 1.1, 1.3; гл. 2 п. 2.1, 2.2; гл. 4 п. 4.1, 4.2, 4.3; гл. 5 п. 5.1, 5.2, 5.3); О. А. Федоренко (гл. 1 п. 1.2; гл. 2 п. 2.3; гл. 3 п. 3.1, 3.2; заключение)

**Чупина, Валентина Александровна.**

Ч 92 Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография / В. А. Чупина, О. А. Федоренко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с.  
ISBN 978-5-8050-0664-8

На основе теоретико-исторического анализа раскрывается генезис понятия рефлексии, его представленность в педагогике, психологии и акмеологии. Особое место уделяется рассмотрению дидактического потенциала рефлексии: даются обоснование рефлексивного дидактического метода и описание процесса проектирования рефлексивных методик, излагаются особенности формирования рефлексивной образовательной среды. Подробно описана коммуникативная рефлексия и определены условия ее формирования.

Рефлексия рассматривается как педагогическая дефиниция, как метод мышления и деятельности, как акмеологический механизм преодоления затруднений и достижения вершин в личностно-профессиональном развитии.

Предназначена преподавателям университетов и колледжей, а также широкому кругу специалистов, заинтересованных в развитии профессиональной рефлексии.

УДК 159.955.4

ББК Ю153.362

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор М. Н. Дудина (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор педагогических наук, профессор Н. К. Чапаев (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0664-8

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2019

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретико-исторический анализ развития рефлексии как феномена мышления и деятельности .....	9
1.1. Генезис понятия рефлексии .....	9
1.2. Методолого-педагогические аспекты рефлексивной психологии.....	21
1.3. Рефлексия – инструмент преодоления профессиональных затруднений .....	30
Глава 2. Дидактический потенциал рефлексии.....	35
2.1. Обоснование рефлексивного дидактического метода.....	35
2.2. Рефлексивные методики и их проектирование .....	45
2.3. Рефлексивная образовательная среда.....	54
Глава 3. Формирование коммуникативной рефлексии .....	81
3.1. Коммуникативная рефлексия в структуре видов рефлексии.....	81
3.2. Методики и условия формирования коммуникативной рефлексии.....	95
Глава 4. Рефлексия в управленческой деятельности .....	120
4.1. Рефлексивные основы управленческой деятельности .....	120
4.2. Уровни профессионализма в управленческой деятельности.....	124
4.3. Условия развития рефлексивного мышления управленческих кадров .....	135
Глава 5. Рефлексивные механизмы акмеологических достижений в личностно-профессиональном развитии .....	143
5.1. Акмеология и ее направления в изучении личностно-профессионального развития человека .....	143

5.2. Роль рефлексии в реализации акмеологического потенциала.....	157
5.3. Рефлексивно-акмеологические технологии и их критерии ....	161
Заключение.....	172
Библиографический список.....	174

## Введение

Человек в современном мире оказался в чрезвычайно уязвимом положении: процессы глобализации, интернационализации, демографическая нестабильность, высокая рыночная конъюнктура требуют от него быстрого реагирования на постоянно меняющиеся ситуации, способности своей профессиональной компетентностью не только отвечать на вызовы сегодняшнего дня, но и быть готовым к завтрашнему дню, принимать ответственные решения и действовать самостоятельно. Стратегии развития российского образования определяют усиление в теории и практике образования инновационных тенденций, связанных с методологическим, теоретическим и прикладным обоснованием рефлексивных механизмов развития человека XXI в., включенного в процесс непрерывного образования.

Рефлексия представляет собой форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и убеждений, являющуюся основанием мышления и деятельности и состоящую из трех этапов: анализа деятельности с затруднением, ее субъективной критической реконструкции и поиска новой нормы деятельности.

Исследование рефлексии направлено на разрешение противоречий между усилением идей гуманизации и демократизации в жизни общества, тенденциями к прогнозному, проективному характеру его развития, возрастающей значимостью личности во всех сферах жизнедеятельности и недостаточностью профессиональных средств в образовании для социального и личностно-профессионального развития человека; а также между теоретической изученностью понятия рефлексии в философии и психологии, в которых она рассматривается в науковедческом аспекте (проблемы, принципы, способы исследования), и неполнотой теоретико-методологических обоснований рефлексии в педагогике, где оно носит фрагментарный характер.

Этимологический и лексико-семантический анализ слова «рефлексия», изучение исторических корней понятия, проведение сравнительного анализа изученности рефлексии в философии, психологии

позволили установить, что рефлексия представляет собой сложное историческое, научное, теоретико-методологическое понятие, развитие которого носит циклический характер. В истории философии – это путь от философии древних к философии Возрождения и Просвещения с ее апеллированием к свободе и самоценности личности, от святого Фомы Аквинского, определявшего рефлексию как «мысль, догоняющую мысль», к немецкой философии, утвердившей аксиологический смысл рефлексии. Отечественная философия и методология завершили определение рефлексии как механизма мышления и деятельности.

Понятие рефлексии – междисциплинарное: суть рефлексии состоит в обозначении процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний сознания и форм своего опыта, отражающих событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождающих действенное отношение личности как целостного «Я» к собственному поведению, к общению с другими, к осуществляемой деятельности. Таким ракурсом изучения подчеркнут философский, психологический, социальный, деятельностный контексты рефлексии. Междисциплинарные исследования дали возможность конкретизировать рефлексю для различных областей гуманитарного знания и выявить общие принципы и парадигмальные характеристики ее функционирования.

Так, С. Л. Рубинштейн связывал процесс развития рефлексии с общественной сущностью человека и индивидуально-психологическими особенностями личности, проявляемыми в разные периоды жизни [170], А. В. Брушлинский объяснял природу рефлексии работой сознания и подсознания [41], В. В. Сериков и В. А. Сластенин – реализацией личностных функций [200, 203], Б. Г. Ананьев видел в рефлексии отражение человека как личности, субъекта и индивидуальности [9]. В монографии междисциплинарные аспекты рефлексии рассматриваются с позиции личностных процессов, сопряженных с кругом следующих понятий, образующих общий фон этого феномена и имеющих непосредственное отношение к образованию: психо-

физиологический механизм саморегуляции жизненных проявлений человека, смысло-жизненные ориентации, ценности, социальная зрелость, свобода выбора, самостоятельность, ответственность.

В акмеологии рефлексия рассматривается как сложное интегративное качество, обусловленное индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями человека. Исследователи-акмеологи утверждают, что рефлексия – развиваемая способность, наиболее эффективно ее развитие происходит в условиях специально организованной деятельности. Важнейшие условия развития рефлексии – создание инновационной среды, наличие одного проблемного поля, актуализация опыта деятельности, свободная и активная межличностная коммуникация, опора на процедурные элементы рефлексии, дискуссионность. С позиций основных принципов акмеологии проблема рефлексивной самоорганизации представлена в работах О. С. Анисимова и А. А. Деркача как основной механизм достижения акмеологических результатов в профессиональной деятельности [20].

В результате исследований выявлено, что профессиональное развитие субъекта действительно представляет собой стадийный процесс, в основе которого лежит механизм рефлексии. Процедурное усложнение рефлексии, включение личностных функций в процесс профессиональной деятельности являются условиями развития профессионала и его выхода на уровень творческой деятельности. Процесс развития строится на индивидуальности каждого субъекта, отражающей содержательное наполнение рефлексии во взаимосвязи с уровнем профессиональной компетентности, нравственными качествами, способностями к самореализации. Эти заключения позволяют сделать вывод о том, что рефлексия способствует достижению высоких результатов в деятельности, в том числе и профессиональной.

В исследовании определены сущностная и формальная стороны профессиональной рефлексии. Сущность рефлексии заключена в ее данности и неизбежности как явления для всей человеческой жизни и деятельности, связанной с профессией, и во внутренних закономер-

ностях ее протекания как акта мыслительной деятельности. Формальной же стороной профессиональной рефлексии выступает ее предметность, которую составляют конкретные содержания профессиональной деятельности.

Генезис понятия рефлексии позволяет выявить несколько статусов, в которых выступает рефлексия: онтологический, методологический и междисциплинарный.

Анализ работ по философии образования привел к убеждению, что образование сегодня получает новый импульс в связи с его модернизацией и расширением границ за счет социально-культурных процессов, происходящих в обществе. Целью образования как социального института в настоящее время является повышение интеллектуального и профессионального потенциала личности, уровня культуры самосознания и самостоятельности. Совершенствование коммуникативных свойств, социального мышления, общественной мобильности обеспечивает оптимальную интеграцию индивида в общество, дает импульс для развития его социального интеллекта. Реализация культурного и профессионального потенциала, непрерывное профессиональное развитие и самосовершенствование делают человека субъектом собственного развития. Благодаря этому образование приобретает опережающий характер. Важнейшим условием реализации опережающего образования выступает взаимодействие фундаментальных и практико-ориентированных наук и рефлексивное отражение эффектов этого взаимодействия в практике образования.



# Глава 1. ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК ФЕНОМЕНА МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1. Генезис понятия рефлексии

Современное образование столкнулось с вызовами XXI в., которые говорят о необходимости формирования нового типа мышления, нового сознания, нового понимания человеком своего места в обществе и мире. Готовность образования отвечать на эти вызовы и формировать тип мышления, в котором преобладали бы ценностные ориентиры и осознание ответственности за принятые решения, напрямую связана с проблемой создания новых образовательных моделей, разработкой механизмов деятельности и мышления на основе одной из дефиниций современного образования – рефлексии.

В русский язык слово «рефлексия» пришло из позднелатинского (*reflexio* – обращение назад), и в различных словарях русского языка связывается с группой семантически близких слов: размышление, анализ, отражение, самопознание.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова рефлексия трактуется как «размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания» [148, с. 554], в «Словаре иностранных слов» – как «размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния» [204, с. 443].

Общеупотребительное значение и философское понятие рефлексии раскрываются в «Философском энциклопедическом словаре»: «Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад). 1. Размышление, самонаблюдение, самопознание. 2. (Флс.) Форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов» [225, с. 579].

В «Советском энциклопедическом словаре» дается более полное определение рефлексии [206, с. 1118]:

- как принципа человеческого мышления, направленного на осмысление и осознание форм и предпосылок деятельности;

- предметного рассмотрения самого знания, критический анализ его содержания и методов познания;
- как деятельности самопознания, раскрывающей внутреннее строение и специфику духовного мира человека.

В «Кратком словаре современных понятий и терминов» значение понятия раскрывается через его психологическое содержание: «Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – мышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние, склонность к самоанализу» [98, с. 479].

О. С. Анисимов рассматривает рефлексивную функцию в связи с процессом деятельности и фиксирует следующие методологические установки: рефлексия базируется на разделении функций действия и анализа действия. Она не просто отражает содержание действия, а трансформирует его, препарирует, структурирует. Механизмом рефлексивной функции при этом выступает мышление, совмещенное с самосознанием, сознанием и волей. В процессе рефлексии фиксируются результаты внешнего и внутреннего познания, и в зависимости от выработанных критериев оценки формируется новый способ (норма) поведения, деятельности. О. С. Анисимов отмечает, что «такой подход отождествления рефлексии с процессом принятия решения был выработан еще во времена Г. Гегеля» [19, с. 67].

Процедура деятельностной рефлексии включает в себя три основных этапа: анализ деятельности, критику предшествующей деятельности на основе анализа и поиск нового образца, новой нормы деятельности (рис. 1).

Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность. Вариантов выхода при поиске новой нормы может быть несколько. Новая норма может быть найдена при обращении к известным в культуре образцам. Этот выход не означает развития культуры, а является актом ее воспроизводства, хотя для профессионала может означать субъективный прирост в знаниях, способах деятельности, личностной сфере. Другой тип выхода основан на

такой творческой деятельности, которая означает развитие как самого субъекта, так и культуры (деятельности) в целом.

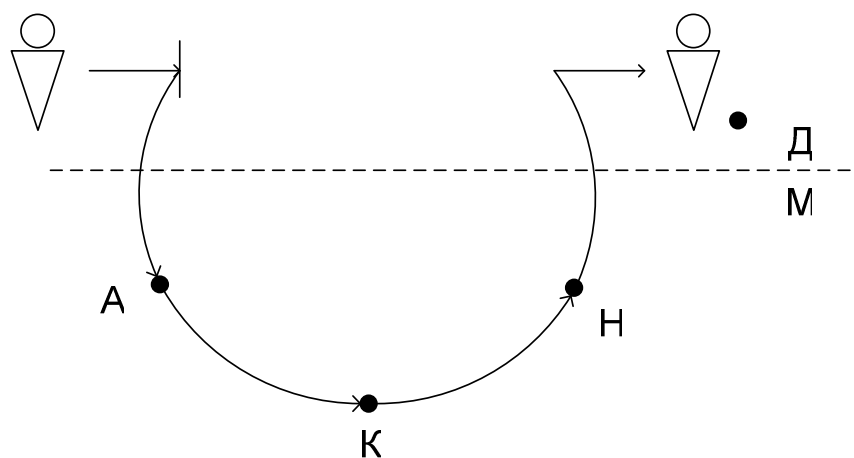


Рис. 1. Методологическая схема рефлексии:

Д – деятельность; М – мышление; А – анализ предшествующей деятельности;  
К – критическое осмысление деятельности; Н – нормирование деятельности,  
поиск нового образца, правила

Рефлексия представляет собой феномен, обладающий достаточными условиями для его теоретического рассмотрения: наличием предпосылок, существованием ядра теории и выраженными в практике образования следствиями.

В работах С. Г. Вершловского, А. М. Новикова, П. Н. Новикова, В. С. Степина, Е. А. Сусловой раскрываются основные аспекты тенденций развития образования, являющихся предпосылками развития теории рефлексии [45, 211]:

- гуманизации, строящейся на принципах гуманитаризации, фундаментализации, деятельностной направленности и национально-го характера образования;
- демократизации, основанной на принципах самоорганизации и сотрудничества в учебном процессе, равных возможностей, открытости и многообразия образовательных организаций, регионализации и общественно-государственного управления;
- непрерывности, проявляющейся во многоуровневости, дополнительности, маневренности, преемственности и гибкости образовательных программ и интеграции образовательных структур;

- опережения, выражающегося в том, что уровень образования населения и подготовка кадров должны опережать потребности производства, а механизмом опережения должно становиться саморазвитие личности, включающее саморазвитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер, развитие гуманистически ориентированного интеллекта;
- проективности, заключающейся в междисциплинарном характере образования и актуализации идей культуротворчества и методологизации содержания образования;
- личностно ориентированного развития, обусловленного процессами становления культурного самосознания на основе возрастных, психофизиологических и интеллектуальных возможностей человека;
- компетентного подхода, предполагающего наличие ключевых компетенций, которыми должен владеть современный человек для оптимальных межкультурных, социальных, общественно-политических, межличностных и профессиональных коммуникаций и которые в связи с идущими процессами глобализации и модернизации образования в России выступают в качестве элементов содержания и результата образования и постоянно изменяются.

Одним из условий развития современного профессионала, проявления им самостоятельности в нахождении эффективных способов саморазвития является способность к рефлексии собственной деятельности. На основе работ С. Г. Вершловского, М. Т. Громковой, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской выявлено, что рефлексия особенно важна для системы последипломного образования, поскольку она, будучи одним из механизмов эффективной деятельности, имеет особое значение при наличии у субъекта опыта профессиональной деятельности и включении личностных функций в процесс его обучения [45, 53, 54, 105].

В качестве внешних предпосылок для возникновения теории рефлексии выступают тенденции развития современного образования, в качестве внутренних – культурно-исторические и теоретико-методологические аспекты рефлексии и ее использование в качестве механизма решения проблем.

Описание принципов, закономерностей, связей и существенных характеристик функционирования рефлексии в образовании необходимо для создания ядра теории. Ядро теории формирует рефлексия как интегративная характеристика профессиональной деятельности, способствующая преодолению затруднений в деятельности, детерминирующая развитие профессиональных способностей, являющаяся системообразующим элементом профессиональной компетентности, механизмом анализа профессионального опыта, создающая условия лично-профессионального развития, влияющая на акмеологические достижения человека. Все названные характеристики присущи профессиональной деятельности человека и образуют ее целостность. Признание системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны компетентности можно найти в работах Дж. Равена, суть концепции которого заключается в утверждении, что создание внешних и внутренних условий в формировании профессиональной компетентности не так важно, как воспитание личности профессионала [162].

Определены принципы функционирования рефлексии:

- системность, проявляющаяся в исследовании рефлексии как гносеологического, аксиологического, методологического феноменов, что позволяет говорить о ее онтологическом статусе и возможности рассмотрения этих аспектов в образовании. Выделенные в научных исследованиях многообразные виды рефлексии являются элементами одной системы, в которой человек достигает гармонизации личностного, социального, профессионального развития;
- целостность, дающая представление о рефлексии как предпосылке для целенаправленного изменения себя, как условия развития профессиональных способностей, компетентности и всех аспектов жизнедеятельности. Рефлексия вносит в деятельность целенаправленность, упорядоченность, операциональность, вариативность и на этом основании может быть признана создающей целостный процесс деятельности, в котором личностное и профессиональное неразделимы;
- интегративность, проявляющаяся в междисциплинарной интеграции рефлексии при проектировании различных социальных сис-

тем, в том числе такой сложной социально-гуманитарной системы, как образование. Механизмы рефлексивной самоорганизации выступают как интегральные механизмы развития и саморазвития человека;

- развитие, приобретающее особую значимость в инновационных парадигмах, в которых рефлексия выступает как профессиональная способность, как личностная функция, как эмоционально-ценностная категория. Кооперативная, коммуникативная, личностная и интеллектуальная рефлексии в практике образования способствуют личностному, социальному и профессиональному развитию человека;

- синергетизм, предполагающий, что рефлексии следует считать социально значимым феноменом, задающим ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы. Теория самоорганизации, ориентированная на поиск универсальных образцов самоорганизации сложноорганизованных систем, отвечает на вечные вопросы о человеке, о его месте в мире, о способах постижения, узнавания, освоения мира через использование рефлексивных механизмов познания.

Рефлексия в ее философском, антропологическом рассмотрении представляет собой выход из поглощенности жизнедеятельностью, выход за пределы обыденности, за рамки, ограниченные наличным жизненным опытом. Хотя в литературе не принято связывать рефлексии с маргинальными практиками, но пространство рефлексии носит открытый характер, зона рефлексии имеет характеристики зоны лиминальности. Последний аспект интересен в контексте сравнительного рассмотрения обыденного, инструментального и творческого мышления.

Рефлексия как сверхнормативная деятельность рассмотрена представителями деятельностного подхода С. Л. Рубинштейном и Г. В. Суходольским [172, 212]. По их мнению, любая сверхнормативная деятельность, по сути, носит рефлексивный и творческий характер. Здесь уместно отметить исследования процесса целеполагания, его рефлексивных механизмов и ресурсов. Именно этот аспект интересует современных исследователей в силу его практического, прикладного, тех-

нологического характера. Прирост целевой активности возможен только через рефлексивные действия. Рефлексия исследуется как способность к деятельности, является одновременно и ее условием, и ее результатом.

Рефлексия с позиций социальных психологов рассматривается как свойство не только индивидуального, но и социального субъекта и связывается с понятием «субъектность». Поскольку и индивид, и общность являются социальными субъектами, рефлексия также носит характер социального процесса, вписывается в контексты социальных взаимодействий личности и общностей. В этом смысле интересно исследовать рефлексии на уровне общественного и индивидуального сознания. При таком рассмотрении необходимо изучение процессов социального научения, выводящих на проблемы рефлексивных репертуаров личности, а также социальных и индивидуальных рефлексивных технологий.

Рефлексия с позиций социально-психологического и личностно ориентированного подходов понимается как процесс, как механизм, тесно связанный с самокатегоризацией, социальным сравнением и самопредъявлением. Рефлексивные процессы предполагают все три уровня самокатегоризации – индивидуальный, личностный и социальный – «не только дифференциации в каждом развитом и уникальном человеческом «я» его различных подструктур ... но и интеграции «я» в неповторимую целостность...» [188, с. 37–38]. Необходимость в рефлексивной регуляции человеком собственного поведения возникает в ситуациях выхода за пределы прежнего стереотипного индивидуального и социального опыта, что побуждает его изменять сложившийся способ действия. Учитывая это обстоятельство, рефлексия может рассматриваться в контексте ее связи с адаптивными процессами, в частности с социальной адаптацией личности.

Рефлексия не может исследоваться в отрыве от механизмов мышления и интеллекта, такой подход весьма распространен как в отечественной психологии, так и в западной когнитивистике и метакогнитивистике [75, 228, 247]. Рефлексия осуществляется на метакогнитив-

ном уровне, что предполагает ее актуализацию в процессах метакоммуникации [29]. Именно этот исследовательский подход наиболее востребован в педагогической психологии, поскольку служит одним из оснований, позволяющих раскрыть психологические механизмы абстрактно-логического мышления и теоретического мышления в целом.

Как отмечалось выше, субъект рефлексии может быть индивидуальным и коллективным. В этом смысле рефлексия выступает предметом исследования как различных направлений психологии личности, так и социальной психологии. Следует отметить, что объектами рефлексии могут быть знания о ролевой структуре и организации коллективного взаимодействия, об объекте, в том числе социальном, способы взаимодействия с ним, представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков, поведение, образы собственного «Я» и внутреннего мира в целом, что позволяет различать кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный типы рефлексии [147].

Слово «рефлексия» (reflection или reflexion) в прямом переводе зарубежными исследователями используется довольно редко. В современном английском языке его значение относится не только к психологии, но и к физике, математике, компьютерным технологиям. Выделяют следующие наиболее близкие к психологии значения: интроспекция, размышления о себе; саморефлексия человека как процесс обстоятельного обдумывания. В социологии используется термин «рефлексивность» (ссылка на собственные действия, совершенные в прошлом и приведшие к некоторому результату, который может быть как объектом, так и результатом рефлексивной деятельности и деятельности вообще), в педагогике широко распространено понятие «рефлексивное научение».

Психологический термин «reflection» используется в статьях по клинической психологии наряду с другими, практически синонимичными терминами, такими как «psychological mindedness», «self-awareness». Анализ происхождения понятия рефлексии можно найти в работах И. Н. Семенова и В. Ю. Дударевой [66]. Следует отметить, что



исследования названных авторов, цитируемых в большинстве рассмотренных работ, могут быть использованы в качестве «опорно-понятийных».

Итак, на современном этапе развития науки категория «рефлексия» активно используется как на частнонаучном, методологическом, так и на общенаучном уровнях. Рефлексия трактуется как компонент интеллектуальной культуры, механизм саморегуляции и развития, элемент социально-психологической компетентности. Поскольку общение является подвижной, развивающейся системой, имеет характер деятельности, важными необходимыми его компонентами являются эмпатия и рефлексия [117].

Рефлексия предполагает анализ, коррекцию, предвидение и прогнозирование собственных действий, поступков, мотивов, сопоставление их с общественно значимыми ценностями, а также действиями и поступками других людей. Другими словами, именно рефлексия и реализует управленческие функции сознания, такие как планирование, целеполагание, обратную связь, контроль (предваряющий, текущий, итоговый). Следует отметить, что названные функции рефлексии выводят исследователей в русло кибернетических концепций.

Однако в контексте данного исследования очень важно подчеркнуть роль рефлексии и рефлексивного мышления в учебной деятельности, что не исключает опоры на описанный выше кибернетический, управленческий подход.

Рефлексивная способность как проявление критического мышления необходима в деятельности самопознания, поскольку является ее основой. Способствуя осознанию собственного «Я», рефлексия является условием морального сознания и самооценочной деятельности, так как в процессе рефлексии происходит сравнение и противопоставление «Я-реального» и «Я-идеального». При условии положительного отношения человека к себе, переживания собственной личности как ценности рефлексия функционирует как самодостаточный и конструктивный механизм саморазвития человека, его самосовершенствования, роста самооценки и уровня притязаний [171].

Рефлексивность как свойство практического мышления становится важнейшим, определяющим звеном между концептуальными знаниями и личностным опытом человека, что делает рефлексивные механизмы основой учебной деятельности. Это качество необходимо для применения общих знаний в конкретных практических ситуациях. Без рефлексивной обработки теоретические знания, из которых состоят концептуальные представления, распадаются, дробятся в сознании, не становясь непосредственным руководством к действию. Рефлексия в деятельности – это процесс мыслительного ретроспективного анализа любой проблемы, трудности или успеха, в результате чего возникает осмысление сущности проблемы, рождаются новые перспективы ее решения, в этом смысле рефлексия выступает основой решения мыслительных задач и проблемных ситуаций.

Г. П. Щедровицкий выделяет две основные формы осуществления рефлексии: коллективную, называемую еще кооперативной и коммуникативной, и индивидуальную, именуемую личностной и интеллектуальной. На их основании им определены рефлексивные умения, необходимые человеку для реализации практической деятельности [244].

Ссылаясь на труды Г. П. Щедровицкого, следует рассмотреть контексты исследования рефлексии во всех вышеназванных значениях и функциях в отечественной науке. В классических отечественных исследованиях рефлексия традиционно была лишь объяснительным принципом функционирования психических процессов или использовалась в качестве объяснительной схемы, носящей аксиоматический характер. Такой подход можно обнаружить в работах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [48, 110, 170, 172].

Среди более современных исследований рефлексии в связи с самосознанием важно назвать М. К. Мамардашвили, поскольку исследования автора не ограничиваются только теорией, отличаются вниманием к сфере социальной практики субъекта [122, 123]. Следует отметить, в настоящее время рефлексия все чаще становится предме-

том когнитивно-ориентированной теоретической и прикладной психологии. Развитие в отечественной психологии конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, опирается на первые исследования, предпринятые И. М. Сеченовым, П. П. Блонским, Л. С. Выготским [48].

В настоящее время понятие «рефлексия» продолжает использоваться в качестве объяснительного принципа и одной из аксиом психологии, используемой для интерпретации данных, полученных эмпирическим путем, для раскрытия содержания различных феноменов и фактов как конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания в целом, личности, процессов деятельности и общения [75].

Выделяют несколько этапов исследований процесса рефлексии. С эпохи «золотого века» психологии и вплоть до 50-х гг. XX в. рефлексия понимается как общепсихологический принцип познания осознанных и произвольных психических явлений. Деятельностный подход к исследованию рефлексии, ее места в деятельности, широко распространенный среди исследователей 50–60-х гг. прошлого столетия, вполне может быть соотнесен с американскими теориями когнитивно-аффективных единиц, которые появились несколько позднее, в 60–70-х гг.

Следующее десятилетие стало временем активного изучения прикладных аспектов рефлексивных механизмов в связи с целеполаганием, контролем, управлением. Целеполагание было исследовано одновременно и как технологический, и как творческий процесс.

В 80-е гг. XX в. в отечественной психологии формируются два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов. Согласно подходу Г. П. Щедровицкого рефлексия понимается как деятельность, которая осуществляется путем поэтапного рефлексивного выхода. Остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация представляют собой этапы рефлексивного действия, структурные компоненты рефлексивной деятельности [241, 243].

В рамках второго подхода рефлексия понимается как «переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации «целостным Я» содер-

жаний своего сознания» [185, с. 113]. По сравнению с предыдущим подходом понимание рефлексии носит более внутренний, индивидуальный, интровертный характер.

В настоящее время большинство исследований рефлексии и творческого мышления носят практико-ориентированный характер, прежде всего связанный с проблемами педагогической психологии.

По мнению И. Н. Семенова, на сегодняшний день, помимо углубления традиционной проблематики изучения рефлексии, происходит взаимодействие психологии рефлексии на базе междисциплинарных исследований с этнографией (проблемы этнокультурной идентичности), психосемантикой (когнитивные схемы), психолингвистикой, понимающей социологией и феноменологическими направлениями философии [62, 93, 108, 179, 228]. С этим трудно не согласиться.

Большинство современных исследователей делают акцент на личностном содержании рефлексии, исследуя ее генезис и структуру. Различные виды рефлексии (целеполагающая, сравнивающая, интегрирующая) рассматривают с позиций как генетического, так и структурного подходов. В качестве интегрирующей методологии традиционно называется системный подход.

Актуальные исследовательские контексты, определяемые спецификой современной социокультурной и политической реальности, связаны прежде всего с проблемами личностной идентичности, с исследованиями механизмов ее обретения [137, 239]. Не менее актуальным является изучение специфики этнокультурной идентичности [210, 238]. Исследования возрастных параметров идентичности [240] связаны с необходимостью научной рефлексии параметров личностной зрелости. Некоторые авторы рассматривают рефлексиию в связи со спецификой идентификационных ожиданий современной молодежи [56].

Говоря о прагматике исследований, следует отметить изучение рефлексии в прикладных отраслях психологии: педагогической, возрастной, инженерной, социальной и патопсихологии, что было предпринято в 70-х гг. предыдущего столетия. Клинический аспект иссле-

дования проблем рефлексии представлен исследованиями Б. В. Зейгарник [73]; социально-психологический аспект берет свое начало в работах Б. Ф. Ломова [117]. Интегративная функция рефлексии по отношению к различным психологическим предметам и к областям практики рассмотрена А. М. Матюшкиным и О. К. Тихомировым [128, 218]. Последний аспект представляется наиболее востребованным среди современных исследователей.

## **1.2. Методолого-педагогические аспекты рефлексивной психологии**

Развитие зарубежной и отечественной психологии неотделимо от последовательных и системных изучений рефлексии. В этой связи для понимания роли данных исследований в системе развития психолого-педагогической науки представляется целесообразным рассмотрение этапов и направлений развития рефлексивной психологии.

Следует отметить, что наиболее плодотворно и системно рефлексия была изучена в таких направлениях психологии, как бихевиоризм, гештальтпсихология, женевская школа, фрейдизм, гуманистическая психология, метакогнитивизм. Значимость и ценность проведенных исследований состоит в том, что благодаря им рефлексия приобрела статус социально значимого феномена и закрепились как одна из категорий психологической науки, способствующая развитию рефлексивного мышления в профессиональной деятельности. Особую роль в развитии личностной рефлексии сыграла философия экзистенциализма, раскрывшая смыслы и ценности человеческого бытия с помощью глубокого самоанализа. Склонность к самоанализу, по мнению большинства исследователей, связана как с пониманием человеком себя, так и с пониманием им других людей, а также с когнитивной и аффективной эмпатией [250, 251].

«...Жизнь не имеет априорного смысла, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл», – писал Ж.-П. Сартр [176, с. 165]. Это высказывание, ставшее лозунгом экзистенциалис-

тов, послужило, в определенной мере, ориентиром для развития рефлексивной психологии в нашей стране.

В отечественной психологии первые работы о рефлексии появились в 20–30-х гг. XX в. (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), когда она изучалась на теоретическом уровне для объяснения психических процессов.

В середине столетия активизировались исследования проблематики сознания, интуиции, научного мышления, поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев), что способствовало выделению моделей рефлексии: «рефлексивный выход» (Г. П. Щедровицкий), «система с рефлексией» (М. А. Розов), «рефлексивное управление» (В. А. Лефевр) [115, 156, 246].

В 1970-е гг. в связи с развитием инновационных процессов, особенно в педагогике, исследование рефлексии стимулировалось необходимостью их обеспечения: организацией творчества, управлением процессами мышления, группового взаимодействия, общения и др. В это время рефлексия изучалась как часть умственного действия (В. В. Давыдов), как составляющая эвристики (Ю. Н. Кулюткин), как способ осуществления деятельности и механизм группового взаимодействия (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, К. Е. Данилин) [7, 8, 23, 54, 60, 105]. Особое место занимают исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. З. Зак), в которых рефлексия рассматривается как осознание средств, оснований, регулирующих мыслительную деятельность [181, 182, 209]. Проблема познавательной рефлексии в отечественной психологии изучается в работах А. В. Захаровой, М. Э. Боцмановой [72].

В 1980-х гг. И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов выделили предмет и метод изучения рефлексии в психологии, что позволило перейти от объяснительного принципа изучения рефлексии к ее экспериментальному изучению как особой психической реальности. Как уже упоминалось выше, с данных позиций рефлексия рассматривалась как «пе-

реосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержаний своего сознания» [185].

В рефлексивной психологии рефлексия представляет собой процедуру из пяти этапов: репродукция стереотипов, регрессия переживания, кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации. Содержание и цель рефлексии позволяют выделить следующие виды рефлексии: интеллектуальная (экстенсивная, интенсивная, конструктивная), личностная (ретроспективная, ситуативная, перспективная), коммуникативная, кооперативная, синтетическая. Названные виды рефлексии отражают типологию современных исследований рефлексии в психологии. Следует отметить, что в рефлексивной психологии среди наиболее изученных видов рефлексии (интеллектуальной, личностной и деятельностной) личностная занимает ведущее место.

В более современных психологических исследованиях рефлексии рассматривают как склонность к самоанализу, интроспекцию, метакогнитивную функцию, управленческий механизм сознания, как один из параметров самоидентификации и самоэффективности, как характеристику когнитивного и личностного стиля в связи с самооценочными механизмами [119, 120, 169].

Научная ретроспекция позволяет сделать сравнение генезиса рефлексии и личности как научных понятий. Первые научно обоснованные концепции формирования личности и упоминания рефлексии относятся к эпохе Возрождения и получают свое развитие во времена Великих революций и Просвещения. Развитие творческих, личностных особенностей человека, его сообразность природе, деловые качества, нравственное совершенство становятся предметом размышлений Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэна, И. Г. Песталоцци, а позже получают развитие в трудах Г. Гербарта, Д. Дьюи и отечественных педагогов К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого. В советский период, несмотря на доминирование идеологических установок в системе школьного воспитания, была создана целостная теория формирования личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. А. Петров-

ский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), подкрепленная известными зарубежными концепциями формирования личности (теорией научения Э. Торндайка, Б. Скиннера, когнитивистской ориентацией Ж. Пиаже, Д. Келли, персонологической ориентацией Э. Шпрангера и др.). Большое влияние персонализм оказал на возникшую в середине XX в. гуманистическую психологию, сформировавшую собственную концепцию понятия личности и ее развития (К. Роджерс, Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт). Идеи значимости для развития личности мотивов и потребностей, самоопределения и самореализации сыграли существенную роль в развитии рефлексивной психологии.

В отечественной науке особое значение в становлении рефлексивной психологии придается работам С. Л. Рубинштейна, который подчеркивал значимость специального изучения эмоциональной сферы в структуре личности для ее психологического познания, для объективной научной трактовки индивидуального сознания и самосознания, для понимания свойственных личности эмоциональных проявлений, глубоких чувств. С. Л. Рубинштейн, раскрывая природу развития личности, подчеркивал активную позицию человека, важность социальных связей, способность к самоанализу следующими постулатами [171, с. 188]:

- «...формирование личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружения, связано с овладением собственным телом...»;

- «...человек осознает свою самостоятельность, свою обособленность от окружения ... через свои отношения с окружающими его людьми...»;

- «...чтобы понять суть своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? – что я сделал? – чем я стал?»;

- «...в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается»;

- «...в этом ключ к пониманию развития личности – того, как она формируется, совершая свой жизненный путь. Ее психические



способности не только предпосылка, но и результат ее поступков и деяний. В них она не только выявляется, но и формируется».

Приведенные формулы, отражающие суть учения С. Л. Рубинштейна, убеждают в следующем: во-первых, его теория рассматривает индивидуальные и социально-психологические особенности личности в разные периоды ее становления; во-вторых, в личности выделяется прежде всего ее общественная сущность, объясняемая тем, что вне общества, вне социальной и профессиональной группы человек не может стать личностью, что создает человека природа, а формирует его общество. Механизмы развития личности при этом носят рефлексивный характер. Исследования и выводы С. Л. Рубинштейна отразили социальный характер феномена рефлексии и положили начало изучению кооперативной рефлексии.

Становление рефлексивной психологии в отечественной и зарубежной науке неразрывно связано с исследованиями сознания субъекта. Рефлексия называется актом сознания, его высшей формой и связывается с активной деятельностью субъекта по сознательному преобразованию действительности. А. В. Брушлинский отмечает: «Рефлексия выступает как один из важнейших уровней сознания, в определенной степени это – высший уровень развития сознания. И в этом качестве рефлексия в разных трактовках широко распространена в психотерапии, зарубежной и отечественной. Одной из важнейших тем в рамках рефлексивной психологии является психология субъекта – высшего уровня активности, целостности, автономности. Субъектом не рождаются, им становятся. Каждый человек или группа людей может стать субъектом, рано или поздно и все человечество – путем формирования общечеловеческих интересов, целей задач и т. д. Высшим уровнем активности субъекта является деятельность. И сам субъект, и деятельность невозможны без сознания, без рефлексии, поэтому здесь все неразрывно взаимосвязано. На примере, в первую очередь, познания, психологии мышления в частности, особенно четко разработаны два аспекта: личностный аспект мышления и процессуальный аспект мышления» [41, с. 54]. Так иллюстрируется

мысль о том, что рефлексия является производной сознания, что она возникает в результате активной деятельности субъекта.

О значении высших психических функций и роли рефлексии в их развитии писал Э. В. Ильенков: «...своим умом, своим мышлением, своей способностью человек не обязан ни богу, ни природе. Природа подарила ему лишь естественно-природные предпосылки возникновения ума, но никак не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила способность использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики – интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими исключительно самому себе, своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории. Эти удивительные, никакому животному не свойственные психические функции не только тренируются в обществе (как полагал Кант), но и впервые рождаются, возникают, формируются, а затем и развиваются вплоть до высших уровней этого развития – до фазы личности, до фазы таланта» [80, с. 93]. Мысль Э. В. Ильенкова о том, что рефлексия является категорией мышления и одной из ведущих личностных функций, нашла свое отражение в последующих исследованиях В. В. Серикова, В. А. Сластинина, в которых наряду с главными личностными функциями (самостоятельности, автономности, ответственности, бытийности и др.) рефлексивная функция была названа одной из ведущих [203].

В логике поставленной проблемы закономерен вопрос о личности, субъекте, индивидуальности и об особенностях рефлексии, проявляющейся на уровне этих понятий. Следует отметить, что подобное различие в методологии не осуществлялось, хотя попытки теоретически развести данные понятия предпринимались как в философии, так и в психологии.

Б. Г. Ананьев писал: «Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и их продуктивностью, а личность – совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и др.), определяю-

щих положение человека в обществе» [9, с. 215]. В своих трудах исследователь дифференцировал эти понятия, особо выделял термин «индивидуальность», с которым связывал уникальность, неповторимость человеческого существа, его возможности в самореализации, самоопределении, саморегуляции. Индивидуальность, по мнению Б. Г. Ананьева, это характеристика особого «модуса бытия человека», специфика которого определяется результирующей биологического, психологического и социального в человеке [9]. Еще более определенно охарактеризовал «индивидуальность» А. Г. Асмолов, подчеркнув, что «индивидами рождаются, личностями становятся, а индивидуальность отвоевывают» [26, с. 374].

С. Л. Рубинштейн специфику личности видел в характере ее отношений «к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [170, с. 186].

Аналогичную мысль высказал Ю. М. Орлов: «...во-первых, личность является атрибутивной характеристикой каждого человеческого субъекта, но не самим субъектом, и, во-вторых, личность является такой характеристикой субъекта, которая регулирует его отношения с действительностью. Таким образом, личность – это система мотивационных отношений...» [150, с. 114]. Б. Ф. Ломов замечал по этому поводу следующее: «Несмотря на различие трактовок личности... в качестве ее ведущей характеристики выделяется направленность. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: динамическая тенденция, смыслообразующий мотив, доминирующее отношение и т. д. Действительно, направленность личности выступает как ее системообразующее свойство, определяющее ее психологический склад» [116, с. 153]. По мнению В. В. Давыдова, в обозначенном контексте рассматриваемые понятия соотносятся с понятиями «субъект деятельности» и «общественный индивид». Специфика лич-

ности в прикладных аспектах просматривается с трудом: формирование у человека определенной направленности не раскрывает особого качества человека, связанного с созидающим творческим строительством. Нужда в термине «личность» возникает лишь тогда, когда индивиды не просто реализуют и воссоздают те или иные общественные отношения, а творчески вносят в них нечто новое. Личностью В. В. Давыдов называет «субъект творческой индивидуальной деятельности». Он не обсуждает вопрос о личном и общественно значимом. Это оправдано с позиций личностно ориентированного обучения, ведь личный опыт и личные достижения, личный потенциал приобретают общественно значимый эффект, поскольку этим обеспечивается «личностное разнообразие общества» [57].

Формирование человека как личности согласуется с общим законом развития личности, сформулированным Я. А. Пономаревым как закон «преобразования этапов развития системы», согласно которому личность рассматривается как система [156, с. 23]. Подобный подход указывает на параметры, по которым можно отслеживать личностный рост: самостоятельность, саморазвитие, целостность поведения, особенности мотивационной и эмоционально-ценностной сферы личности, адаптивность.

Анализ понимания личности и ее развития показывает, что особенность рефлексии субъекта состоит в ее деятельностном характере. В этом виде рефлексии акцент делается на самостоятельность, активность, на связь с другими видами деятельности субъекта, а смысловая, эмоционально-ценностная сфера личности представлена как побочный продукт.

Личностная рефлексия делает акцент на формировании отношения человека к миру и себе, на смыслообразующих моментах деятельности. Отметим, что процессуальный характер рефлексии при этом не меняется. Более того, рефлексия, в которой выражено и личностное, и субъектное, и индивидуальное, развита в деятельности на операциональном уровне как умственное действие, как способность, как анализ собственного «Я». По мнению А. В. Россохина, суть личностной реф-

лекции, позволяющей рассматривать ее как механизм качественных изменений ценностно-смысловых образований и интеграции личности в новое, более целостное состояние, состоит в том, что она «обеспечивает именно процесс развития личности, интегративные процессы, включающие в себя не только сознательные (и тем самым регулируемые), но и неосознаваемые психические содержания» [169, с. 85].

В современном обществе все более востребуемыми становятся ценности личностной парадигмы, предполагающей такую организацию жизни, общественного устройства, образования, которая направлена на личность, ее самобытность, уникальность, неповторимость, субъективность (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) [7, 200]. В образовании преобладают два взаимосвязанных процесса – индивидуализация и социализация, поскольку содержание образования определяется социальным заказом и формируется в социальной среде, но работает оно на сохранение и развитие человеческой индивидуальности. В связи с этим определяется социально-личностная природа образования и «единая парадигма образования – социально-личностная, гуманистически направленная, культуротворческая по содержанию, активно деятельностная по способам и технологиям реализации» [68, с. 11]. Для личностной парадигмы важно обретение человеком способностей, дающих возможность жить в быстро меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих процессах, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем, быть социально и психологически приемлемым, активно выстраивать траекторию индивидуального движения в собственном образовании. Жизнь во всех ее многообразных проявлениях требует инновационных подходов, а это означает, что человек должен обладать развитой креативностью, высоким уровнем внутренней мотивации в деятельности, знаниями современных технологий, развитыми рефлексивными способностями. Готовность к инновационной деятельности связана с развитием мышления, а значит, нужен инструмент развития и способы его освоения. В качестве одного из инструментов выступает рефлексия, дающая возможность вклю-

чить личностные функции, субъектный опыт, индивидуальные образовательные потребности в контекст развития.

Таким образом, в психологии понятие рефлексии сопряжено с кругом понятий, образующих общий смысл этого феномена и имеющих непосредственное отношение к образованию: психофизиологический механизм саморегуляции жизненных проявлений человека, смысло-жизненные ориентации, ценности, социальная зрелость, свобода выбора, ответственность.

### **1.3. Рефлексия – инструмент преодоления профессиональных затруднений**

Тезис о том, что рефлексия возникает вследствие затруднения в деятельности, согласуется с представлениями о рефлексии как о процедуре, включающей анализ субъектом своей предшествующей деятельности, критическое отношение к своим действиям и поиск новой нормы деятельности. Деятельность с затруднением является источником развития самой деятельности и ее субъекта, именно она формирует потребность практики типизировать ее для выработки способа преодоления затруднений, что является, по сути, методологической проблемой в исследовании рефлексии. В научной литературе под затруднением понимают помеху, трудность, проблему, задачу. Содержание понятий «затруднение» и «трудность» определяется в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова следующим образом: «Затруднение – препятствие, трудно преодолеваемая помеха; трудность – большой труд, напряжение, усилие» [148, с. 292]; «трудность – с трудом преодолеваемое препятствие, затруднение, сложность; трудности – условия, обстоятельства протекания какого-либо процесса, требующие больших усилий для преодоления; тяготы» [148, с. 664].

Н. В. Кузьмина определяет понятие затруднения как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и от отношения к ней» [104, с. 55].

Ряд исследователей (А. А. Бондаренко, В. К. Елманова, Ф. А. Орехов, Е. Н. Поляков, В. М. Румянцев, Г. Т. Селунина, В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева) проблему профессиональных затруднений рассматривают в контексте разрешения проблемной ситуации.

В работах О. С. Анисимова, В. А. Чернушевича, П. И. Колыхалова затруднение изучается как последствие деятельности и как условие ее продолжения. Под затруднением понимается «субъективное ощущение невозможности получить результат в деятельности, процесс фиксации неудовлетворенности состоянием деятельности» [18, с. 29].

Особенность выхода из профессионального затруднения состоит в том, что человек должен сам увидеть затруднение, сформулировать его как условие задачи или проблемы. Часто человек не осознает своего затруднения, не может сформулировать задачу, не владеет методами ее решения, в результате чего не видит перспектив профессионального развития. В этих случаях затруднения играют негативную роль, неблагоприятно сказываются на эффективности деятельности, что приводит к профессиональной стагнации, является источником психологических срывов, заниженной самооценки. Когда же затруднение рассматривается как компонент проблемы и ясен механизм его решения, оно может выступить стимулятором познавательной активности, готовности к решению проблем. В этом проявляется стимулирующая функция затруднения, и тогда оно играет позитивную роль. Следовательно, профессиональная рефлексия – это не только выход субъекта в рефлексивную позицию по отношению к самому себе, но такое профессиональное самосознание, в котором собственная рефлексия – средство, способ разрешения проблемы.

В научных исследованиях содержатся различные классификации профессиональных затруднений. В рамках обсуждения роли рефлексии в преодолении затруднений целесообразно поставить вопрос о внешних и внутренних причинах затруднений, ведь одним из этапов рефлексии является критическая реконструкция собственной деятельности.

На первом этапе рефлексии все зафиксированные в деятельности затруднения, обусловленные внешними или внутренними причинами, делятся на объективные и субъективные. Рефлексии подлежат субъективные затруднения, поскольку только в результате их преодоления возможно развитие деятельности и личности, в этом случае рефлексится собственная деятельность. Объективные затруднения можно подвергнуть анализу, пересмотреть свои действия относительно них, но субъективной реконструкции они не поддаются. Итак, на этом этапе в ходе рефлексии осуществляется анализ субъективного затруднения и поиск того элемента деятельности, которое вызвало затруднение.

Второй этап рефлексии соотнесен с процедурой критики, при которой происходит понимание причин затруднений в деятельности. Его продуктивность определяется способностью субъекта деятельности взять на себя ответственность за возникшее затруднение.

Третий этап предполагает выход на новую норму, новое правило, дающие возможность продуктивного продолжения деятельности. В рефлексивной психологии этот этап назван вдохновением не случайно, поскольку здесь происходит процесс культурной идентификации и наступает кульминация творчества.

Приведенный алгоритм показывает, что в деятельности профессионала для достижения результата необходимо самоопределение, самостоятельность, способность вычленять и видеть ход решения проблемной ситуации, нужно нести ответственность за реализацию самостоятельно принятого решения. Другими словами, речь идет о рефлексивных способностях как результате, принципе человеческого мышления, направляющем его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, предметном рассмотрении самого знания, критическом анализе его содержания и методов познания.

Таким образом, затруднением в профессиональной деятельности можно считать остановку деятельности, невозможность ее продолжения ввиду отсутствия результата в ней. Основанием для классификации затруднения является его принадлежность непосредственно к про-



фессиональной деятельности и осознание этого субъектом, что служит залогом возникновения рефлексии.

Для преодоления затруднения необходимо овладеть механизмом рефлексии на уровне методологического понимания и способности методического применения рефлексии, что требует обоснования рефлексии как метода и его методического воплощения в практике.

Чтобы рефлексия стала инструментом, средством разрешения проблем, необходимо доведение понимания рефлексии до прикладного уровня. В этом случае рефлексия позволяет определить правила, образцы деятельности и на основе этого изменить свою деятельность и себя в ней, найти новую норму деятельности. Важность прикладной стороны рефлексии подчеркнул Г. П. Щедровицкий [246], а В. В. Краевский назвал такой тип рефлексии нормативным [97].

Рефлексию можно рассматривать вслед за О. С. Анисимовым как форму мышления, как процедуру, следующую за осознанием субъектом своего профессионального затруднения и включающую анализ собственной деятельности, критическое отношение к ней и поиск новой нормы, позволяющей выйти из затруднения. Как показывает практика, этот процесс повторяется с теми или иными вариациями у представителей различных профессий. Субъект, совершающий какую-либо деятельность, в определенное время чувствует невозможность ее продолжения по причине возникшего затруднения, которое может выражаться и фиксироваться в недостижении цели появлении ощущения, что процесс происходит не так, как планировался, или возникновении эмоциональной неудовлетворенности по поводу ее протекания и т. д. В это время деятельность, как правило, приостанавливается. Если же она продолжается, то в ней снова повторяется та же ошибка, приводящая субъекта к состоянию неудовлетворенности. Чтобы выйти в рефлексию, нужно остановить деятельность и перейти из «деятельностного слоя в мыслительный». Для этого необходимо проанализировать содержание деятельности, процесс ее осуществления (*анализ* (гр.) – разложение, расчленение) и найти тот элемент в деятельности, который создавал затруднение и не способствовал дости-

жению цели – это будет первым шагом в осуществлении рефлексии. Следующий принципиальный шаг в процедуре рефлексии – не искать причины своей неудачи в поступках окружающих людей или во внешних обстоятельствах, а подумать над тем, что ты сам делал не так. Этот этап и означает критическое отношение к результатам собственной деятельности и себе как субъекту деятельности. Очень важно не выйти из рефлексии на этом этапе, так как конструктивное решение еще не найдено. Для человека такой выход опасен необоснованным занижением самооценки, разочарованием в собственном деле, внутриличностными конфликтами и т. д. На этапе критического анализа актуализируются эмоционально-волевые факторы поведения и деятельности. Это выражается в том, что человеку надо мобилизовать волю и спросить себя: «Что я должен сделать, чтобы преодолеть эту трудность?» А далее надо начать думать и делать по-другому, изменить свое отношение к делу, к себе, к людям. Другими словами, этот этап означает поиск новой нормы, правила, образца деятельности, который снял бы затруднение, и человек мог дальше успешно продолжить деятельность.

Очевидно, что в процедуре рефлексии важным моментом является включение личностных функций. Практика показывает, что при освоении процедуры рефлексии «взятие затруднения на себя» (признание своих ошибок) оказывается самым трудным для человека. Это проявляется и в повседневной жизни при решении проблемных ситуаций, и, конечно же, в процессе профессиональной деятельности.

## **Глава 2. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕФЛЕКСИИ**

### **2.1. Обоснование рефлексивного дидактического метода**

В основе проблемы развития профессиональной деятельности и ее субъектов лежит противоречие между потребностью общества и государства в профессионалах, способных самостоятельно решать задачи своего профессионального развития для достижения более высоких результатов в деятельности с помощью механизмов рефлексии, и отсутствием у них рефлексивных способностей, развитых в достаточной для этого степени. Эта проблема, помимо ее политической и экономической обусловленности, связана с системой образования, в которой потребность в специалистах, умеющих работать в условиях постоянной модернизации, не подкрепляется соответствующей образовательной практикой. А это, в свою очередь, отчасти связано с недостаточной теоретико-методологической и прикладной разработанностью проблемы развития рефлексивных способностей в области профессионального образования. Общественная потребность в закреплении такой системы образования, в которой проектирование образовательной деятельности обучающихся специалистов и впоследствии их профессионального развития происходило бы на основе рефлексии, имеет высокую актуальность. Для решения этой проблемы необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и деятельности.

Исследование и понимание рефлексии как метода возникло практически вместе с фиксацией рефлексии как гносеологического феномена, связанного с деятельностью мышления и познания. Большинство исследователей связывают этот период с деятельностью немецких классических философов, однако история запечатлела высказывания, принадлежащие Конфуцию, Сократу, Платону, Аристотелю, в которых указывается на рефлексивный механизм познания мира. В одном из вольных переводов Аристотеля говорится: «Теоретическое рассмотрение стремится упорядочить хаос слитных впечатлений от объ-

екта, обнаружить в нем определенную структуру. Теория стремится разложить объект на составные части, обнаружить связи между ними и построить теоретическую модель, отражающую существенные черты объекта» [19, с. 110].

Рефлексия как философский метод познания действительности прошла долгий путь в истории мысли, прежде чем стала осознаваться как методологическая категория, связанная с мыслительной деятельностью субъекта. Указания на это свойство рефлексии находим у И. Канта: «Рефлексия – это сравнение познания с той познавательной способностью, из которой оно возникает; это сознание отношений, представлений с нашими способностями; рефлексия предполагает рассмотрение того, как различные представления могут охватываться в одном сознании и как возникают представления, общие нескольким объектам» [81, с. 286]. В данном случае И. Кант вплотную подходит к формулированию метода, проявляющегося в обобщении, типизации похожих реальностей, в закономерностях проявления различных, но похожих объектов, объединенных одним законом, способом, направлением рассмотрения. Важно заметить, что способом подобного анализа является рефлексия.

В современной науке наряду с понятием рефлексии как деятельности по самопознанию и осмыслению чего-либо при помощи изучения и сравнения, раскрывающей специфику духовного мира человека, выделился такой аспект изучения рефлексии, как рефлексивная методология – форма системной теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на создание и осмысление общественного продукта, его действий и их законов [18, 26]. Из множества перспективных направлений по изучению рефлексии как феномена гносеологии, культуры, логики, методологии, прaksiологии, эвристики, управления, образования, коммуникации наибольший интерес представляет методологическое направление, поскольку благодаря ему возникает инструментарий для профессиональной деятельности. Вслед за родоначальником отечественной методологии Г. П. Щедровицким исследование рефлексии осуществлялось в самых разных ас-

пектах: рефлексия науки и ее содержания, научного познания, исследовательских методов, интеграционных и междисциплинарных процессов, рефлексивный анализ проектирования и моделирования объектов и др. Сейчас рефлексия используется и как метод, и как объяснительный принцип для ряда общественных и гуманитарных наук. Результаты анализа методологической литературы, посвященной рефлексии, позволяют говорить о рефлексивной методологии как переосмотре установленных образцов и стереотипов известного опыта и организации творческого процесса, приводящего к порождению инноваций не только в профессиональной жизни, но и в жизнедеятельности в целом. Рефлексивная методология дала возможность выделить различные виды рефлексии.

В настоящее время рефлексия активно используется как метод для решения проблем организации и проведения междисциплинарных исследований, для перспективной разработки средств комплексного изучения системных объектов проектирования, коллективной мыслительности, процессов переосмысления опыта, выявления механизмов социальной и культурной интеграции и т. д. Границы применения категории рефлексии расширились до общенаучного использования, она выступает в качестве объяснительного принципа и для естественных, и для гуманитарных наук.

Другой существенной особенностью рефлексии как научного феномена является обретение ею роли методологического средства в конкретных, в частности социально-гуманитарных, науках. В этой связи актуальным является рассмотрение возможностей рефлексивного метода в теории обучения.

Понимание метода как категории традиционно связывалось со способами достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, совокупностью приемов познания действительности. Особо выделялся философский метод как способ построения и обоснования системы философского знания. В философии было зафиксировано, что правила, применяемые в действии, вытекают из метода, а метод – из принципа. Р. Декарт, например, считал, что методы – это такие правила,

которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблуждений и лишней траты сил ума. Г. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания и в нем понятие является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания. Ф. Бэкон сравнивал метод с факелом, освещающим путь к поиску истины, и считал, что путь надо начинать от эмпирики, от наблюдения, эксперимента – к познанию причин и выведению законов. Исторически развитие теории методов (методологии) происходило в рамках философии: «от диалектического метода Сократа и Платона, индукции Ф. Бэкона, рационалистического метода Р. Декарта, феноменологического метода Э. Гуссерля – к методологии как самостоятельной науке о методе» [19, с. 131].

Основная функция метода состоит в том, чтобы упорядочить и отрегулировать процесс познания. Также важной функцией метода является практическое преобразование какого-либо объекта. Поэтому в практике метод закономерно связывают с совокупностью правил, приемов, способов, определенных норм, с помощью которых осуществляется деятельность. Метод содержит систему предписаний, не дающих возможности сбиться с пути, потерять правильное направление при поиске истины, помогает избежать ошибок. Чистота решения, доказательства, аргументации достигается при четком следовании методу. Не случайно Р. Декарт называл методом «точные и простые правила», позволяющие отличить истинное от заблуждения. Он предупреждал, что без метода нечего пускаться на поиски решения задачи [19].

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод он считал необходимым для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, процесс решения задачи. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, – Г. П. Щедровицкий обозначил как метод [246, с. 226].

В практике метод часто отождествляют с формами, поэтому для понимания сущности метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно понять путь его возникновения и формирования. О. С. Анисимов утверждает: «Методы располагаются в среднем уровне абстрактности иерархии норм, но не в нижнем, соприкасающемся с самим построением действий. Методы используются в решении абстрактных задач или тех, которые организуют базовый процесс» [23, с. 133]. В своих работах он связывает генезис метода с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. С течением времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Так, в деятельности возникает многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщенного образа этой деятельности. В случае, когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того чтобы описать метод, необходимо выделить следующие этапы его формирования:

- 1) описание множества конкретных деятельностей одного типа;
- 2) обобщение описаний с выделением системообразующих (сущностных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности;
- 3) типизация обобщенного образа.

Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот способ Г. П. Щедровицкий назвал «методическим предписанием» [246, с. 468]. В педагогической практике его принято называть методикой. «Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов [23, с. 82]. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фунда-

ментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует заметить, что в стратегической деятельности, где существует многообразие представлений о достижении результата, нужно опираться на метод, а в тактической деятельности, в которой важна конкретика и детализация, необходима опора на методику.

Любой научный метод разрабатывается на основе соответствующей теории, а его эффективность определяется глубиной, содержательностью и фундаментальностью этой теории. Метод как бы сжимает теорию, чем сильнее ядро теории, тем прочнее связи и закономерности элементов метода как системы. Этот закон прочности метода действует и сейчас не только для точных наук с их логически выверенной системой знаний, но и для гуманитарных, в частности для педагогики.

Теория методов обучения развивалась от репродуцирования к активному характеру познавательной деятельности. В арсенале дидактики выделяют догматический (знание передается в готовом виде), аналитический (знание делится на элементы, из которых затем строится готовое знание) и генетический (показ процесса возникновения знания, его развития и выдача окончательной формулировки знания) методы [82].

В современных классификациях выделяются такие дидактические методы, как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский, метод соотнесения акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер) [113, 202]. Ю. К. Бабанский выделяет методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации [27].

Существенной проблемой, влияющей на развитие дидактических методов и их соответствие методам познания, является недостаточная проработанность рефлексии как типа познания, влияющего на исследовательскую деятельность, и управление ей в педагогической деятельности. В существующих классификациях дидактических методов, пред-



ставленных в научной литературе, не встречаются упоминания рефлексивного метода. Однако в теории и практике педагогической деятельности прочно закрепились понятия рефлексивной методики, интерактивной формы обучения, диалоговых методик, каждая из которых, по сути, является способом реализации рефлексивного метода.

Для обоснования дидактического метода необходимо определение его существенных признаков. В «Российской педагогической энциклопедии» метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [168]. Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в данном исследовании выступают в качестве оснований, с позиции которых рефлексивный метод может быть описан как дидактический.

Понятие рефлексии широко исследовано в философии, психологии, методологии и имеет множество определений. Рефлексия чаще всего определяется как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, как предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания, как деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека. Исчерпывающее философское определение может быть расширено за счет методологического обозначения, важного и существенного для обоснования рефлексивного метода: рефлексия – обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование.

Рефлексия дает возможность провести анализ предшествующей деятельности, критически отнестись к ее результатам, выявив причину затруднения, и самостоятельно найти новую норму деятельности. Важно, что при этом достигается не только информационная, но смысловая цель обучения, благодаря чему формируются ценности. Дока-

зательством этому могут служить размышления Г. Гегеля об образовании: он впервые в философии попытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию [49].

В более поздних исследованиях находим подтверждение выводов Г. Гегеля. Так, Дж. Дьюи трактовал рефлексию как оценку оснований собственных убеждений [256]. Углубленное определение рефлексии как ценностной категории дал Дж. Мезиров: «Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям» [264, с. 5]. В зарубежных педагогических исследованиях отмечается, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем, охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. Подобные подходы в понимании рефлексии осуществляются и в отечественных исследованиях, где рефлексия относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности.

Таким образом, в перечисленных выше работах доказывается, что при построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные традиции, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности.

Способ усвоения знаний и развития личности как один из трех признаков дидактического метода в процедуре рефлексии состоит в том, что он предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, он всегда уникален и предполагает активное участие субъекта. У мыслительного процесса нет жестких процессуальных рамок, кроме четкого следования по пути анализа, критики и нормирования, что предписывается рефлексивным методом. Рефлексия субъекта в данном случае нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому исследование рассматривается в качестве основного способа усвоения.

Способ мыследеятельности в рамках рефлексивного метода можно проиллюстрировать на примере диалога, предполагающего авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалога может служить концепция М. М. Бахтина, в которую, по заключению М. К. Мамардашвили, органически встраиваются все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностьная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка [123].

М. К. Мамардашвили отмечал, что бахтинская концепция авторского слова оказалась метафорой, теоретическим выражением ряда проблем, выполненной по правилам «философской грамматики». Во-первых, это проблема авторской ответственности, возможности не потерять свое «Я» в рамках неорганизованного разноречия. Во-вторых, это проблема индивидуального начала в эпоху существования языков, не имеющих автора. В-третьих, это проблема искренности автора и его ответственности за собственное слово [123]. Выводы М. К. Мамардашвили соотносятся с выводами о том, что все типы рефлексии проявляются в диалоге.

Следующий признак дидактического метода, указанный выше, – взаимодействие субъектов обучения, которое носит дискуссионный характер. Следовательно, другим не менее важным способом, чем диалог, во взаимодействии субъектов обучения при реализации рефлексивного метода будет являться дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации (рис. 2).

Очевидно, что такой способ взаимодействия, как сложная коммуникация, основан на схеме рефлексии. Он дает возможность развития субъекта обучения во всех аспектах: содержания знания, деятельности и мыследеятельности, личности и т. д. Педагог при этом выступает организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

Организация и проведение дискуссии требуют значительного времени и усилий как от педагога, так и от обучающихся. Важно

помнить, что, начав дискуссию, ее нельзя прерывать, «сворачивать», не доведя до логического завершения. При формировании навыков критического мышления и рефлексии дискуссия может быть действенным вспомогательным инструментом, который вносит разнообразие в стратегии рефлексивной деятельности обучающихся [69].

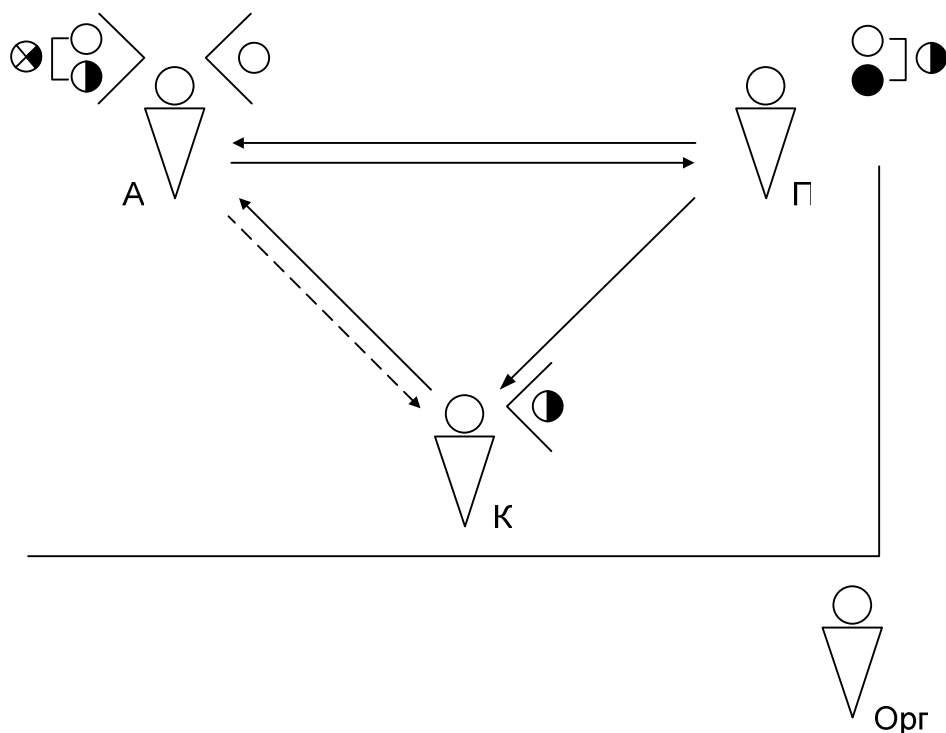


Рис. 2. Схема сложной коммуникации:

А – автор высказывания; П – понимающий высказывание;  
К – критик высказывания; Орг – организатор коммуникации

В современной дидактике широко описаны исследовательские, эвристические методы. Их отличает то, что каждый из них опирается на отдельные элементы рефлексии: так, в исследовательском методе, например, представлен анализ, в эвристическом – нормирование мыслительной деятельности, выходящей за рамки прежней культурной нормы, в то время как рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование; также особенностью рефлексивного метода является специфическая коммуникативная составляющая, которая обеспечивает понимание (рис. 3). Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут

служить методики, активно разрабатывавшиеся еще в 1980-е гг. в рамках инновационных моделей, в частности диалогической (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологической (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

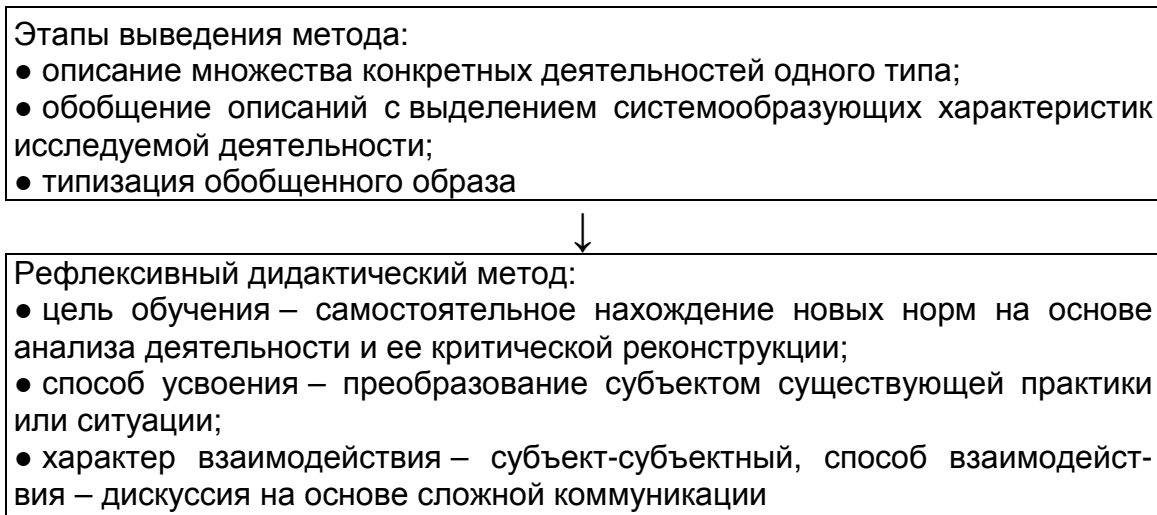


Рис. 3. Алгоритм обоснования дидактического рефлексивного метода

Таким образом, рефлексивный метод, обладающий основными признаками дидактического метода и подтвержденный анализом использования рефлексивных методик в практической педагогической деятельности, может рассматриваться как дидактический. Он содержит все необходимые и достаточные параметры для включения его в современную классификацию дидактических методов.

## 2.2. Рефлексивные методики и их проектирование

Овладение основами методологической культуры в профессиональной педагогической деятельности, развитие способностей педагога к проектировочной деятельности, освоение правил создания учебно-программной документации, инновационных методик и технологий дают возможность разработать основные методологические правила проектирования современных рефлексивных методик.

Понимая под проектом совокупность представлений о будущем результате, соотнесенных с представлением о процессе достижения этого результата, можно определить проектировочную деятельность как созда-

ние представлений о будущем продукте. При этом важно заметить, что данная деятельность отличается четкой технологической определенностью. Проектировщик знакомится с реальным положением дел, с проблемами, сам формулирует заказ на конечный продукт и получает представление о будущем объекте. Проектирование, по сути, является исследовательской деятельностью по переходу от целеполагания к нормированию.

В методологии выделяют следующие принципы проектирования:

1) целостность – объект проектирования рассматривается как система, обладающая собственной структурой и регуляцией. Предполагается, что спроектированный объект может быть включен в объект более высокого уровня как его неотъемлемый компонент;

2) соответствие внешней и внутренней структур функционирования и развития предполагает, что основания для выделения объекта одни и те же (методологические);

3) иерархическая организация компонентов и их связей обеспечивает устойчивость и управляемость объекта;

4) управление как специфический способ регуляции гарантирует нормальное функционирование системы;

5) целесообразность как принцип приоритетности целей субъекта;

6) самоорганизация – источник активности преобразования системы лежит в самой системе.

Методологическими средствами проектирования являются схема рефлексивной деятельности, схема сложной коммуникации (см. рис. 1, 2) и технологическая схема акта деятельности (рис. 4).

Педагогическое проектирование строится на общих методологических основаниях проектирования, но требует специальных уточнений, связанных с парадигмальными характеристиками педагогической деятельности, а именно: целями, выбором адекватных профессиональных средств, характером отношений (субъект-субъектным или субъект-объектным). В зависимости от этого определяются принципы и методы педагогической деятельности, подлежащей проектированию.

В основе проектирования рефлексивных технологий лежат принципы лично развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, лично опосредованного характера от-

ношений, проблемности, коллективности, самоопределения, самостоятельности. Эти принципы обеспечивают возможность самоопределения, самостоятельности в принятии решения, отказ от репродуктивного усвоения в пользу проблематизации, сопровождаемой позитивным эмоциональным состоянием и продуктивной деятельностью, выбор индивидуальной траектории продвижения в обучении и т. д.

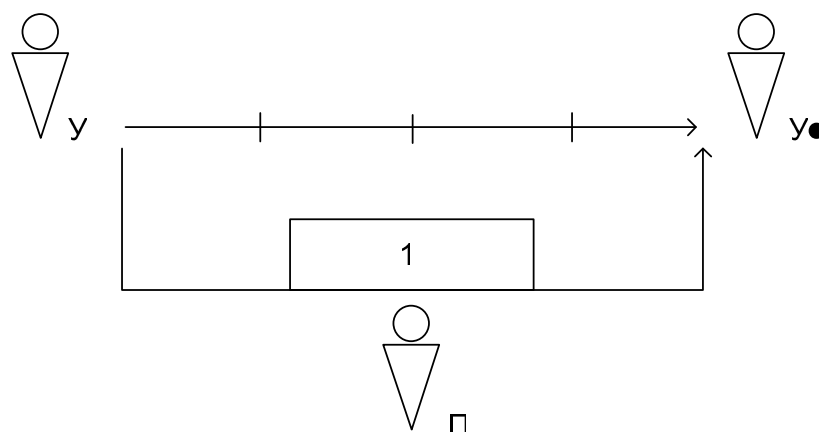


Рис. 4. Технологическая схема акта деятельности:

У – учащийся; П – педагог; 1 – профессиональные средства педагога

Проектирование предполагает несколько этапов, связанных между собой.

Анализ – этап, предваряющий процесс проектирования (гр. *analysis* – разложение, расчленение). Основным затруднением педагога-практика является выбор оснований для анализа. В данном случае для осуществления выбора необходимо понимание тех противоречий, которые должно снять проектирование. Другими словами, описание педагогической действительности, подлежащей проектированию, носит проблемно ориентированный характер. Результаты анализа формализуются в аналитических записках, выводах, которые ложатся в основу целеполагания.

Целеполагание – определение цели проектирования, которая предстает как образ желаемого будущего, идеальное предвосхищение результата деятельности. Основные характеристики цели:

- операциональность – возможность обеспечить процесс достижения цели конкретными механизмами деятельности;

- актуальность – ориентация на решение наиболее значимых проблем, которое обеспечит наиболее положительный эффект, в том числе и в будущем;

- прогностичность – отражение в целях и планируемых действиях не только сегодняшних, но и будущих требований к обучающемуся, способность проекта соответствовать изменяющимся условиям, в которых он будет реализовываться;

- рациональность – определение таких целей и способов их достижения, которые для данного комплекса проблем позволяют получить максимальный результат;

- реалистичность – обеспечение соответствия между желаемым и возможным, между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами;

- контролируемость – операциональное определение промежуточных и конечных целей;

- чувствительность к сбоям – своевременное обнаружение отклонения реального положения дел от проектируемого. Чувствительность тем выше, чем детальнее разработан проект.

Таким образом, проектирование цели должно помочь ответить на вопросы: что представляет собой сегодня объект, каковы его сильные и слабые стороны, каким видится объект в будущем, какие возможности существуют для реализации цели и что может быть сдерживающим фактором, какие действия и в какой последовательности необходимо совершить, чтобы достичь цели?

Цель может быть конкретизирована задачами, отражающими последовательность движения к ней, причем каждая последующая задача должна предполагать решение предыдущей.

При проектировании этап формирования условий (нормативных, методических, кадровых, финансовых, информационных, материально-технических), обеспечивающих деятельность субъектов в проекте и развитие самой деятельности, нередко оказывается одним из самых главных для достижения результата.

На этапе прогнозирования происходит выдвижение гипотез о вариантах реализации цели и производится оценка их вероятности



в конкретных условиях; в рамках конкретного проекта намечаются возможные варианты изменения траектории деятельности в достижении цели.

Этап экстраполирующего контроля предполагает построение методики измерения параметров педагогического объекта. При этом необходимо учесть, что критерии строятся относительно цели, а содержание и формы экстраполирующего контроля адекватны целям. После внедрения, реализации проекта проводится его оценка, включающая анализ результатов осуществления проекта и сравнение их с ожидавшимися, прогнозируемыми. По завершении выполняется коррекция проекта, необходимая для оптимизации результатов данного варианта педагогической деятельности.

Значимость образования для профессионального и личностного развития человека неоспорима. То, насколько оно будет технологично, конструктивно, личностно ориентировано, насколько будет отвечать потребностям завтрашнего дня, зависит от качества проектирования инновационных образовательных практик.

В процессе проектирования рефлексивной методики необходимо опираться на описание рефлексивного метода как дидактического, имеющего, как уже отмечалось выше, три критерия, которые характеризуют любой дидактический метод:

- выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией;
- описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии;
- определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода.

Это означает, что рефлексивная методика, как и любая другая, должна выдерживать соответствие своему методу по целям, способам применения, характеру взаимодействия субъектов обучения. Вместе с тем существуют следующие дополнительные признаки рефлексивной методики, определенные ее предназначением для профессионального образования:

- учет субъектного (деятельностного) опыта в профессиональной сфере, а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это усло-

вие необходимо, поскольку всегда в основе рефлексии лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, освоенные в ходе приобретения опыта деятельности;

- учет актуальных образовательных потребностей обучаемого (процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет обучения соответствует реальной образовательной потребности обучаемого, поэтому актуальные содержания рефлексии активнее и результаты рефлексии бывают более эффективными);

- усиление способности обучаемого к открытому мышлению: отказ от догматов, возможность построения не черно-белой картины мира, а мозаичной и многозначной;

- развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными основаниями, а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества;

- включение в процесс обучения возможности проявления личностных функций (бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности) и их совершенствования;

- опора при реализации методики на процедуру рефлексии (анализ, критику и нормирование);

- инициация мыслительной деятельности субъекта обучения, его активное участие в ее создании и интерпретации;

- способность к коллективной мыследеятельности, развитые коммуникативные умения, открывающие возможности усиления рефлексии за счет ее кооперативности, в которой коллективные формы деятельности часто определяют результат усилий команды.

Эффективными рефлексивными методиками признаны те, которые направлены на развитие рефлексивных способностей, на проектирование профессионального будущего [44]. Примером может служить методика объемного информационного моделирования, сохраняющая преемственность статического моделирования деятельности человека (функциональной, профессиональной, квалификационно-долж-

ностной), но по-новому упорядочивающая эти признаки с целью не только создания структуры модели, но и фиксации в ней информационных связей. Смысл методики объемного информационного моделирования состоит в рассмотрении деятельности как системы векторов, направленных в пространстве и времени, в результате чего создается объемная модель жизненного цикла специалиста.

Распространенной и эффективной (в особенности в бизнес-образовании) является методика анализа конкретных ситуаций (от англ. *case* – случай). Она включает анализ примеров, на которых слушатели учатся избегать ошибок, допущенных другими в практической деятельности. Для анализа предлагаются ситуации по типу задач, в которых даются исходные условия и требуется либо найти вариант решения, либо внести коррективы в предлагаемое решение. Эта методика позволяет включать такие элементы рефлексии, как анализ и нормирование. Ее минусом является недостаточная выраженность ключевого элемента рефлексивной методики – критической реконструкции собственной деятельности, поскольку этот опыт не переживался самим участником анализа. Методика решения кейсов учит извлекать общие выводы из частных примеров, формирует навык практического пользования общими правилами и приемами.

Методика функционально-рефлексивного анализа текста используется для определения сложной разновидности личностной рефлексии – экзистенциальной. Сложность экзистенциальной рефлексии заключается в том, что творческое мышление человека разворачивается в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, а рефлексия в этом процессе обеспечивает развитие личности и формирование новых образцов Я-концепции. Важно то, что экзистенциальная рефлексия, как отмечает И. Н. Семенов, возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт [191].

Наряду с такими рефлексивными методиками, как полилог, инверсия, тренинг, описанными И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым [178, 182], эффективной формой для развития творчества и сотворче-

ства является рефлексивная дискуссия. Рефлексивная (в некоторых источниках – позиционная) дискуссия заключается в том, что одна группа предлагает проект, другая вносит альтернативные предложения по поводу его оптимизации, третья дает конструктивные дополнения для его развития. В течение занятия группы меняются ролями, что дает возможность «прожить» каждую роль, отрефлексировать позицию и авторов, и критиков, обогатить содержание и обрести опыт культурных взаимодействий и рефлексии различных видов деятельности. Таким образом выстраивается целостное видение тех процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате проектирования нововведения. Выстраивание целостной концептуальной модели разворачивания событий и определение роли и позиции каждой группы позволяют проработать различные варианты последствий. В результате решения принимаются не методом проб и ошибок, а в соответствии со всесторонней аналитической экспертизой.

Рефлексивный полилог – составная часть рефлексивной дискуссии. Его цель состоит в актуализации и развитии творческих возможностей самостоятельного осмысления проблем инновационной деятельности. Полилог предполагает, что каждый из присутствующих высказывает свое определение предмета обсуждения, затем анализирует предложенные формулировки, усиливает свою информацию и на ее основе выражает окончательный вариант собственного определения. Фиксация руководителем всех предложенных определений дает возможность провести сравнительный анализ и выстроить мыслительный процесс. Моделируется ситуация сбора информации и, что самое главное, раскрытия творческого потенциала участников.

Рефлексивный тренинг как одна из методик, в отличие от тренинга умений, позволяет использовать рефлексиию как мыслительное средство, дающее каждому участнику возможность понять свой внутренний мир и мир других, увидеть себя глазами других людей, определить возможности и направления собственного изменения.

Рефлексивная инверсия, представляющая наибольший интерес для развития креативности, дает возможность мыслить фантазийно,

создавать невероятные, невозможные сюжеты и ситуации. Это может быть придумывание и проживание события в чужой роли, изменение известных литературных коллизий и домысливание их развязок, проектирование деятельности и разрешение проблемных ситуаций с позиции нескольких субъектов одновременно и т. д. Эта форма дает возможность видеть мир, проблему или деятельность целостно, развивает способность к перевоплощению, позволяет «преодолеть рефлексивный склероз» [191].

Еще одна рефлексивная методика связана с формированием критического мышления. Под критическим мышлением понимается процесс, при помощи которого человек перерабатывает информацию, чтобы понять установившиеся идеи или создать новые, а также решить проблемы. В рамках данной методики предлагается технологизировать этот процесс, используя различные формы деятельности: выявление и оспаривание предположений, проверку фактической точности и логической последовательности информации, рассмотрение контекста, изучение альтернатив. Использование методики позволяет критически осмыслить информацию, что особенно важно на аналитическом этапе рефлексивного процесса, когда требуется понять, каков источник затруднения. Этот вид рефлексивной методики основан на интеллектуальной рефлексии.

Распространенной формой рефлексивной методики является рефлексивный видеотренинг. Он значительно повышает эффективность рефлексивных процессов, обеспечивает личностный и профессиональный рост. Действенность рефлексивного видеотренинга обусловлена тем, что в нем создается целостная рефлексивно-развивающая среда, основой которой является личностная и интеллектуальная рефлексия. Кроме того, в ходе тренинга между участниками создаются отношения сотворчества благодаря кооперативной и индивидуальной рефлексии, что предполагает более интенсивный процесс саморазвития и самореализации, способствует переосмыслению собственного опыта и развитию профессиональной компетентности.

Часто встречающимися формами рефлексивных методик являются разного рода игры:

- дидактические;
- творческие, в том числе деловые (управленческие);
- ролевые (игровая психотерапия, психодраматическая коррекция);
- контригры (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

Особая дидактическая ценность игр связана с тем, что человек в них лучше усваивает процессы, которые встречаются в реальной жизни и в профессиональной деятельности. Эффективность игры зависит от ее динамичности и личностной включенности участников, от обстановки, в которой им необходимо анализировать возникающие ситуации и принимаемые решения. Обязательное присутствие неожиданности, а в ряде случаев и конфликта, неформальность ситуации, динамичность изменения обстановки и ее зависимость от решений участников игры также усиливают результативность игры.

Значительная часть перечисленных рефлексивных методик реализуется в групповых формах работы, что обеспечивает наиболее высокую эффективность их применения.

Значение рефлексивных методик состоит в том, что они направлены на развитие рефлексивных способностей, определение инновационного потенциала в деятельности. Они предоставляют возможности выбора ценностей, форм и средств самореализации, выработки уникальных способов жизнотворчества. Следует отметить, что способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в ходе реализации рефлексивных методик, позволяют сформировать собственные принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному движению вперед и творческому отношению к профессиональной деятельности.

### **2.3. Рефлексивная образовательная среда**

Динамика социальной реальности побуждает молодых людей вести постоянный поиск новых форм идентичности, вырабатывать

свою жизненную позицию, создавать свой духовный мир, и институты образования играют решающую роль при формировании духовного вектора целей.

Высшая школа ориентирована на подготовку специалиста, способного работать не только на уровне действий и операций, когда цель задана и рефлексии не подлежит, но и на уровне деятельности, когда цель освещается смыслом и у человека возникает возможность выбора. Речь идет не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности выпускников вузов, а о формировании у них рефлексивных способностей, которые помогли бы им в будущем успешно адаптироваться в обществе.

Актуальным является изучение прикладных аспектов рефлексии как фактора направленности и успешности социальной адаптации, перемещающих исследования рефлексии в русло междисциплинарных, например, работы В. Ю. Дударевой В. Е. Лепского, И. Н. Семенова, А. С. Шарова, Г. П. Щедровицкого [66, 111, 186, 240, 245]. Интегративная функция рефлексии по отношению к междисциплинарным областям педагогической и профессиональной практики рассмотрена А. М. Матюшкиным, О. К. Тихомировым, В. А. Чупиной, П. С. Кузьминых [128, 218, 237]. Последний аспект представляется наиболее актуальным среди современных исследователей.

Большинство современных исследователей, таких как Д. А. Леонтьев, О. А. Самсонова, В. В. Козлов, Г. В. Мануйлов, Н. П. Фетискин, делают акцент на личностном содержании рефлексии [109, 124, 164, 175, 224]; наиболее востребованным сегодня оказывается и аспект коммуникативной рефлексии, изученный такими авторами, как М. В. Аниканов, А. В. Карпов [11, 83, 85].

Различным аспектам проблематизации рефлексии посвящены достаточно немногочисленные диссертационные работы (Е. А. Полежаева, М. В. Романова, К. С. Серегин), в которых имеются эмпирические исследования различных параметров рефлексивности [155, 167, 199].

Актуальность исследования рефлексивной деятельности как основы развития рефлексивных способностей, рефлексивных репертуаров и установок связана с необходимостью формирования рефлексивной образовательной среды, интегрирующей необходимые педагогические условия развития рефлексивной деятельности. Рефлексивная деятельность как форма межличностной и ауто-коммуникации является важной составляющей процесса становления образовательной среды вуза.

Под образовательной средой традиционно понимается часть социокультурного пространства, которая объединяет необходимые для достижения поставленной цели педагогические условия. Понятие образовательной среды конкретизируется в зависимости от целей. В. А. Ясвин, описывая процесс развития личности, определяет необходимую для этого образовательную среду как «...педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие» [248, с. 21]. Т. А. Осипова считает, что для актуализации творческих резервов учащихся необходима образовательная среда как «...система влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей, творческого потенциала, обеспечивающих удовлетворение потребностей учащегося, использование образовательных технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся» [151, с. 85]. Автор отмечает, что образовательную среду можно характеризовать двумя показателями: насыщенностью (ресурсный потенциал) и структурированностью (способ ее организации) [151].

М. Полани, разрабатывая свою концепцию личностного знания, трактовал образовательную среду как «личностное пространство познания и развития». Он считал деятельность индивида важнейшим элементом процесса формирования образовательной среды: каждый создает собственное образовательное пространство как пространство вхождения в культуру сообразно своим индивидуальным особенностям [154].



Л. В. Станкевич понимает под рефлексивной образовательной средой культуросообразную среду, которая представляет совокупность всех социокультурных факторов, прямо или косвенно воздействующих на личность в режиме обучения, воспитания и развития [208].

А. А. Бизяева выделяет рефлексивно-инновационную среду, которая стимулирует сотворчество, создает условия выбора, в результате чего происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале. В этом случае речь идет о коммуникативном аспекте рефлексии, который понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека. Рефлексия здесь выступает и как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению [33].

Сущностной особенностью рефлексивной образовательной среды является соразмерность развивающейся в ней личности. Рефлексивная образовательная среда вариативна и предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента, выступающих в ней в роли субъектов. Наиболее эффективное развитие рефлексии достигается при создании определенных условий: «...наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды» [234, с. 43].

Большинство современных исследователей делают акцент на личностном содержании рефлексии, разновидностью которой является коммуникативная рефлексия, исследованная такими авторами, как Г. М. Андреева, М. В. Аниканов, И. Е. Берлянд, А. В. Карпов, И. С. Кон [10, 11, 30, 84, 95]. А. А. Бодалев характеризует коммуникативную рефлексия как специфическое качество познания человека человеком, как важнейшую составляющую развитого общения и межличностного восприятия [38].

Коммуникативная рефлексия формируется в рефлексивной образовательной среде на нескольких уровнях. Первый уровень свиде-

тельствует о возможности осознания психологического контекста изучаемого материала, второй – формирует позицию внутреннего собеседника, третий – выполняет когнитивную функцию, состоящую в анализе собственных переживаний, четвертый – способствует созданию ценностей-смыслов. Ведущей задачей преподавателя как субъекта рефлексивной образовательной среды выступает не прямое воздействие на личность студента посредством выдвижения педагогических требований, а стимулирование освоения способов вхождения в созданное субъектами педагогической коммуникации рефлексивное образовательное пространство.

Как известно, способности, обусловленные психофизиологическими особенностями человека и развитые в деятельности, являются субъективными условиями успешного осуществления деятельности и проявляются в быстроте и правильности выполнения различных функций. Рефлексивные способности представляют собой интегрированную систему личностных свойств (открытость, оперативность, самокритичность, децентрация и т. д.), коммуникативного стиля, аналитического мышления, рефлексивных умений, развивающихся в специально организованной рефлексивной деятельности в условиях рефлексивной среды.

Е. С. Михайлова выделяет следующие компоненты рефлексивных педагогических способностей:

- представленность в образе «Я» прошлого, настоящего, будущего;
- экспансивность (в сфере профессионально-педагогических качеств);
- открытость, активность образа «Я», высокая степень глубины, обширности и точности рефлексии;
- оперативность и точность рефлексивного стиля;
- способность к личностной децентрации.

Автором доказано, что в структуре рефлексивных способностей доминируют показатели личностной и коммуникативной рефлексии [139].

Анализ литературы по изучаемой проблеме позволяет заключить, что в настоящее время имеется ряд психолого-педагогических исследований, в которых рассматриваются экзогенные и эндогенные параметры рефлексии и факторы, влияющие на ее развитие и формирование рефлексивных репертуаров. В большинстве работ они соотносятся с когнитивным стилем личности.

Рефлексию можно рассматривать в качестве базового компонента профессионального развития личности, а методы и способы ее формирования не только усиливают непосредственно рефлексивные способности, но и опосредованно влияют на совершенствование личностных качеств будущего специалиста, включая профессиональные. Рефлексия представляется как процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания и форм своего опыта, которые порождают действенное отношение личности как целостного «Я» к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, социокультурному окружению человека [39, 93].

Специально созданная рефлексивная образовательная среда современной образовательной организации оказывает существенное влияние на процесс формирования коммуникативной рефлексии при обучении студентов профессиональной коммуникации на родном и иностранном языках, ориентирует будущих выпускников на личностный рост, активную позицию, социальную центрацию. Так, при формировании общекультурных и общепрофессиональных компетенций обязательными для применения являются методы коллективных обсуждений, презентации разработанных программных продуктов обучающимся или группой обучающихся, подготовка эссе, организация круглых столов и дискуссий, а также иные методы активного обучения, имеющие практическую направленность, моделирующие реальные профессиональные ситуации и обеспечивающие развитие аналитического мышления и рефлексивной позиции обучающихся. Осознание учащимися необходимости реализации рефлексии в профессиональной деятельности, освоение теоретических основ осуществления рефлексии, репродуктивное применение знаний о рефлекс-

сии, воспроизведение рефлексивных приемов и осмысленное применение рефлексии на практике, творческое применение рефлексии как средства профессионального развития – все это стадии процесса формирования рефлексивной позиции обучающихся [46].

Критический переход молодежи из одной образовательной среды в другую должен сопровождаться квалифицированной помощью, способной облегчить профессиональную адаптацию к социально-экономической ситуации, характеризующейся разрывом между «спросом» и «предложением», между степенью профессиональной компетентности молодых специалистов и требованиями работодателей [100].

Вузовские учебные курсы, особенно курсы гуманитарного цикла, через основной круг близких проблем, через диалог и самооценочные суждения, а также через комплекс самостоятельных и творческих работ позволяют студентам более глубоко осознать собственные мировоззренческие ориентиры, пути поиска самоидентификации, механизмы достижения социальной и личностной самоэффективности.

Эвристичность вузовского образования дает возможность включать в процесс образования рефлексивные практики. Одним из видов таких практик, реализуемых в цикле гуманитарных дисциплин, в частности на занятиях английского языка, является написание творческих работ в жанре эссе.

В данном исследовании, в основе которого лежит содержание практического курса «Иностранный язык», применялись методы самонаблюдения, интроспективного самоанализа и техники «исследования себя». Вначале студенты в словесных высказываниях в виде монологов, диалогов или групповой беседы выражали то, что видят, чувствуют, переживают, о чем думают, в процессе рефлексивного наблюдения и самонаблюдения ставили задачи сравнения и анализа происходящих явлений и событий на заданную тему. Проявление интереса к своему внутреннему миру обусловило развитие рефлексии как процесса получения знаний о себе самом.

Следующим этапом формирования рефлексивных способностей стало выполнение самостоятельных письменных работ – рефлексивных эссе и аналитических сочинений. Они помогли преподавателю

проконтролировать осознание студентами основных идей учебного курса и способствовали межличностному общению преподавателей и студентов, создавая особую рефлексивную среду педагогического взаимодействия.

Анализ письменных работ студентов, посвященных проблемам поиска себя в обществе, путей и смысла личностного развития, способов и механизмов самореализации в социуме, показал, что гуманитарные науки повышают уровень интеллекта, развивают уровень общей культуры, помогают задуматься о смысле жизни, способствуют самопознанию через познание социальной реальности. Кроме того, гуманитарные науки, по мнению студентов, содействуют развитию рефлексивного мышления, необходимого для построения смысло-жизненных траекторий, выработки социально-приемлемых и лично-стно значимых способов коммуникации с окружающим миром. «Preparation for the classes on humanities, lectures and communication with the teaching staff can help me establish myself as a personality. I would like to realize myself in the modern world as soon as possible», – пишет студент второго курса. «I would like to be a polymath and diversified person and to see our planet, the whole world much broader»; «I know that in my future profession I will obtain new accomplishments and University classes will help me understand who I am. This issue is the most important for me at present»; «While becoming an adult I realize myself as a person who was born to do good in this world» – подобные высказывания студентов позволяют делать выводы об актуальности проблемы личностного становления для современной молодежи.

Студенты гуманитарного профиля по большей части склонны считать, что их образование престижнее технического, так как оно развивает духовные и мировоззренческие ценности, гарантирует успешную карьеру в будущем, помогает коммуницировать с людьми разных социальных групп и слоев, находить смысл в поступках, способствует познанию и постоянному развитию внутреннего мира, т. е. формирует рефлексивное мышление и, следовательно, профессиональное мышление (управленческое, юридическое, экономическое и т. д.).

В свою очередь, студенты инженерно-технического профиля полагают, что именно техническое образование дает возможность «принести больше пользы стране», формирует высокий уровень культуры мышления, помогает решать задачи любой степени сложности, необязательно из технической сферы, развивает критичность, аналитичность и рефлексивность мыслительной деятельности, несмотря на слабо развитые коммуникативные способности. По их мнению, у учащихся технического вуза больше развита рефлексия к происходящим событиям, так как они зачастую приступают к новой проблеме основательно, прорабатывая все нюансы и детали, изучая результаты предыдущего опыта.

Представления студентов о социальной реальности как пространстве личностного становления отразились в задании, где было предложено высказаться о современном обществе, используя понятия, метафоры, ассоциации. Данный этап рефлексивных практик предполагает обсуждение в микрогруппах выявленных тем, отражающих «ценностные представления, которые определяются как мнения, убеждения, знание, представление субъекта о том, что является ценностью» [129, с. 5].

Все суждения были сгруппированы по стилю мышления, по их констатирующему или оценочному характеру, по степени оценки самой возможности высказывания о реалиях современного общества. «Society is human environment»; «Family»; «A substantial object»; «People and groups»; «Reality and interaction, actually existing relations between people» – все эти и подобные им утверждения подчеркивают бытийные, пространственные и временные характеристики общества, его реальность в представлениях студентов.

Общество видится студентам пространством социального научения, социального действия, зеркалом, в котором отражается личность со всеми своими стремлениями, амбициями, социальными притязаниями: «Society is a person's ability to contact»; «To have a personal opinion»; «It's a condition of success and wellbeing»; «It's a mirror which a person is looking at». Несмотря на то, что понятие общества как ре-

альности, создаваемой людьми в процессе взаимодействия, усвоено студентами на занятиях по различным гуманитарным дисциплинам, авторы эссе делают попытку определить его с помощью собственных терминов, что связывает выученные понятия с внутриличностной системой концептов, делает их частью когнитивной системы личности. Концепт перестает быть интроецированным, сухим, безжизненным, лишенным ценностной окраски и обретает образность.

Интересными оказались образы общества в представлениях студентов: «Society is a planet, a circle, a kind of net, a field, a sphere». Можно предположить, что место, которое отводят себе молодые люди в этом кругу, – центральное. Студенты не мыслят себя на периферии общества, несмотря на свой маргинальный статус. Думается, что такое центрирование обусловлено не только юношеской позицией эгоцентризма и максимализма. Скорее всего, такое мнение связано с осознаваемой или существующей на уровне рефлексивной установки готовностью к личностному и социальному росту, стремлением иметь активную жизненную позицию, что наблюдается в эссе практически всех студентов.

В высказываниях учащихся прослеживается два вектора направленности – на себя и на общество, это свидетельствует о том, что личностная самоидентификация, обусловленная социальной идентификацией, способствует формированию социальной позиции.

Другое задание – ответить на вопрос «What I accept and what is alien to me in the views and behavior of my contemporaries?» – потребовало от студентов рефлексии окружающего социального бытия и собственного места в нем. Заметим, что навыки рефлексии складываются в целостном процессе образования, а стиль рефлексии формируется и осознается именно в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла. Ценности, воспринимаемые и переживаемые личностью, требуют особого личностного языка выражения, особой логики осмысления.

Ответы респондентов были довольно обширными и философичными, задание оказалось полезным для идентификации себя с миром.

Вот некоторые суждения студентов: «For me love is a value and, perhaps, the most principal one, but it seems to me this feeling is often neglected»; «It is no more bright emotions but is something like a cunning game between people». Подобные высказывания свидетельствуют о затруднениях коммуницирования человека с миром, однако осознание этих проблем можно считать шагом к преодолению юношеского максимализма и негативизма, к более адекватному пониманию социальных реалий и, как следствие, к повышению социальной субъектности, к личностному росту. Студенты признают и подчеркивают важность социальной адаптации для развития и самоосуществления, связывают ее с динамикой социальности как на уровне личности, так и на уровне общества в целом.

Анализируя ответы на вопрос о сущности социальной адаптации, можно заметить, что студенты различными способами концептуализировали феномен рефлексии. Понимание концепта «рефлексия», частота его использования в письменных работах учащихся позволяют судить о том, как особенности адаптации к социальной реальности обнаруживаются на уровне личностной рефлексии. Содержание высказываний студентов констатирует наличие у них нарративного уровня рефлексии, на котором субъект обнаруживает в рефлексии возможность осознания ранее неосознанного и намерение осознания.

«For successful social adaptation you need to be open but open within reasonable limits, be informed, be in touch with yourself, know what you want and be a person with a strong mind» – рефлексия обращена на самого себя, на свое сознание и продукты собственной активности; «The level of self-awareness is equally dependent both on the level of education and moral sense. Actions without reflection are hastiness and stupidity» – рефлексия раскрывается через деятельность, служит инструментом оценки и самооценки, таким образом проявляются и диалогический, и аксиологический уровни рефлексии.

Различные уровни рефлексии, называемые также рефлексивными репертуарами, векторами направленности рефлексии, в высказываниях студентов имеют различную степень выраженности. «Social



adaptation deals with the ability to «fit in» with the host society and to have a dialogue with it. The most adapted person is a rational one. A person can rationalize his activities to make his own costs for achieving the objectives lower than the community stipulates it but at the same time, one must adhere to the rules and that is also explained by his rationality» – высказывание, в котором акцентируется когнитивный, рационалистический рефлексивный уровень, немислимый для студента без уровня диалогического, рефлексия для автора этого эссе – необходимая составляющая часть развитого интеллекта. Здесь обнаруживается наиболее предпочитаемый респондентами инструментальный подход к рефлексивным способностям.

Пример ярко выраженного акцентирования аксиологического уровня рефлексии можно найти в следующем высказывании: «Social adaptation is related to the human ability to control one's behavior according to the situation. An important part of social adaptation is harmonization of one's self-evaluations with the possibilities of actions in social environment». Рефлексия здесь рассматривается как синоним самоанализа, как инструмент сопоставления сущего и должного (аксиологический подход).

Устойчивость внешнего социального существования автор следующего эссе соотносит с изменчивостью внутреннего мира, с потенциалом его развития: «The main characteristic of a person's adaptation is his or her stability in a society. Reflection allows a person to change and correct oneself; it gives the opportunity to learn something new about oneself and one's own abilities».

Рефлексия связывается учащимися не только с возможностью осознания и коррекции своего прошлого опыта, но и с успехом будущего: «Reflection helps the person to gain experience, make progress, helps us to understand ourselves in order to make ourselves happy in the future»; «If a person is able to analyze his thoughts and actions, then that person may be called socio-adapted»; «Reflection is inventory followed by making strategic plans».

Функции социальной адаптации, по мнению студентов, во многом сходны с функциями рефлексии: «In the process of social adaptation

a person provides himself with environment contributing to the realization of his interests, goals and needs. Through the processes of reflection, people learn something new not only about themselves, but also form the others' opinion about them». Думается, что автор этого высказывания, обладая развитой рефлексией, осознает ее влияние на язык коммуникации. Именно в отрефлексированных самооценочных терминах человек высказывается о себе и окружающих его людях. Примером акцентирования гомеостатического варианта направленности адаптации могут быть следующие отрывки из эссе: «The human organism automatically adjusts itself to favorable environmental parameters. Resistance to natural adaptation causes diseases». Стоит заметить, что рефлексия и адаптация, по мнению автора приведенного высказывания, практически не связаны, рефлексия для этого студента – это «внутреннее сравнение и размышление». Однако связь все же есть, поскольку эмоции нуждаются в рефлексии, это проявляется через обратное переживание, называемое ресентиментом.

Отрывки из эссе студентов, иллюстрирующие значимость того, что можно назвать «рефлексивным чувством»: «Reflection is speculations about what and how I think, feelings about feelings. Basically, reflection focuses on the analysis of past experience»; «Reflection is the human response to external signals and, generally, any stimuli. Reflection is a model of a dialogue with oneself»; «Reflection is the awareness of the adequacy of the response to the event. The main result of adaptation is a person with good communication skills»; «Reflection is a person's thinking about his psychological state, about his experience». К критериям адаптированности последний респондент относит уровень психического здоровья, чувство осмысленности жизни, самоуважение, которые, по его мнению, отличают социально-адаптированную личность от личности дезадаптированной или недостаточно социально адаптированной. В данном случае адаптация и рефлексия оказываются тесно взаимосвязанными, их можно описать в парадигме «человека переживающего», для которого характерна не только гомеостатическая, но и гедонистическая направленность адаптации.

Рационалистическая, прагматическая позиция проявляется в следующем, достаточно зрелом высказывании: «Adaptation is realized through a process of successful decision-making, taking responsibility and opening new things». Ежедневная рефлексия – часть социальной адаптации в понимании автора цитируемого эссе.

Интегрированный вариант адаптации можно предположить и у респондента, давшего следующее определение рефлексии: «Reflection is meaningful reflecting of the reality».

В изменяющихся условиях человек предпринимает действия различной адаптивной направленности: гомеостатический вариант предполагает достижение равновесия, гедонический – наслаждения, удовольствия, включает избегание страдания, прагматический – направлен на получение практической пользы и успеха. Следует отметить, что в высказываниях студентов отражены не только все виды адаптивной направленности, но и опирающиеся на них рефлексивные репертуары.

Среди критериев социальной адаптированности студенты называют прежде всего способность оставаться индивидуальностью, толерантность, способность ориентироваться в динамичном, постоянно развивающемся мире. Склонность к рефлексии, по мнению респондентов, способствует успешности социальной адаптации, рефлексия, несомненно, является ее неотъемлемой частью.

Социальная адаптация проявляется в коррекции содержания, способов, стиля и характера деятельности, в том числе мыслительной. Показателями успешной социальной адаптации являются удовлетворенность средой (высокий социальный статус индивида), достижение физиологического комфорта социокультурными средствами.

Социально-психологическую адаптацию можно рассматривать как процесс перехода индивидуума в новую социальную среду и ознакомление с ней. В отличие от биологической в социально-психологической адаптации существует единство адаптивной и трансформируемой деятельности. Психологические черты и поведение человека изменяются в ответ на требования социальной среды, и в процессе удовлетворения потребностей адаптации меняется и социальная среда [165].

Социальная адаптация характеризуется как процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации личности со средой, процесс активного приспособления личности, уравнивающий потребности человека и требования среды [141].

В. Г. Крысько понимает социальную адаптацию как процесс вхождения личности в социально-ролевые связи и отношения, овладения ее социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями [99].

Г. П. Максимова определяет адаптацию как предпосылку активной деятельности студентов и создание необходимых условий для ее эффективности [121]. При этом она обращает внимание на адаптационные способности студентов (адаптированность) к определенным условиям, т. е. способность личности бесконфликтно интегрироваться в новую среду.

По словам П. А. Просецкого, адаптация – это процесс и результат внутреннего изменения внешних активных навыков в новом состоянии существования человека. Адаптация студентов в вузе рассматривается автором как «активное творческое приспособление к условиям высшей школы, в процессе которого совершенствуются навыки организации умственной деятельности, формируется призвание к избранной профессии, складывается система работы по самообразованию и воспитанию профессионально значимых качеств» [158, с. 124–128].

Для описания социально-психологической адаптации Г. Селье предложил понятие «общий адаптационный синдром», которым он обозначал часть реакции организма на опасный вызов со стороны среды [177].

По мнению Д. Сигела, считающего рефлексией четвертым базовым компонентом образования наряду с умениями читать, писать и считать, «личное благополучие и социально адаптированное поведение требуют понимания человеком самого себя и воспитания уже в юности способности к сопереживанию, а эти качества возникают при обучении рефлексии» [201, с. 243].

Адаптация студента вуза понимается также как «непрерывный, внутренне обусловленный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении» [71, с. 237].

При описании природы адаптации В. Франкл подчеркивал важность дезадаптации и напряжения. «В противоположность теории гомеостаза напряжение не является чем-то, чего нужно, безусловно, избегать, а внутренняя гармония, душевный покой не является чем-то, что нужно безоговорочно признавать. Здоровая доза напряжения, такого, например, которое порождается смыслом, который необходимо осуществить, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучия» [226, с. 66]. В этом В. Франкл видел существенное отличие адаптации человека от адаптации животного и призывал исследовать именно смысловые составляющие адаптации.

Иными словами, неадаптированность имеет и позитивный смысл. Она означает существование противоречивых отношений между целью и результатом функционирования: намерения человека не совпадают с деяниями, замыслы – с воплощением, побуждения к действию – с его итогами. Эти противоречия неизбежны и неустранимы, но в них источник развития, динамики жизни. Неадаптированность – особый мотив, направляющий развитие личности и проявляющийся в надситуативной активности. Субъективные затруднения, осознаваемые противоречия, проблемные ситуации порождают активность личности и становятся главным узлом рефлексивной среды.

Думается, что внутренние разногласия самоопределяющейся личности могут быть вызваны не только внутренней неопределенностью и страхом перед будущим, но и противоречиями самой образовательной рефлексивной среды. По мнению Ю. Н. Кулюткина, любая типология образовательной среды условна. В одной образовательной организации может быть сочетание разных, иногда весьма противоре-

чивых условий среды. В основе создания того или иного типа образовательной среды лежат ценностно-смысловые доминанты восприятия мира и человека [105]. Приведенная мысль вполне может быть принята как одно из обоснований такого важного свойства рефлексивной образовательной среды, как обязательное наличие в ней внутренних противоречий, субъективных затруднений.

Процесс образования рефлексивной среды начинается с появления и структурирования субъективного проблемно-конфликтного поля. М. В. Розов, например, отмечает, что рефлексивная деятельность всегда направлена на преодоление «ситуации разрыва», на решение задач, для которых не срабатывают традиционные способы и средства [23].

Адаптационная способность не только позволяет человеку приспособливаться к различным требованиям среды, как к социальным, так и к физическим, без ощущения внутреннего дискомфорта и конфликта с обществом, но и стимулирует активные процессы осознания результатов адаптации в терминах новых ролей, статусов, целей и смыслов. И генетически, и процессуально, и по результатам социальная адаптация тесно связана с рефлексией. По мнению М. С. Титковой, рефлексивная активность актуализирует адаптационный потенциал личности, раскрывая взаимосвязь собственного «Я» личности и внешней реальности. Будучи специфической внутренней активностью, рефлексивная активность является и основой организации самосознания, и условием саморазвития [217].

Социальная адаптация опирается на рациональность, выражается в согласовании целей и результатов и связана, во-первых, с осознанным изменением поведения, во-вторых, с изменением существующей системы жизнеобеспечения (социальной среды) в связи с новыми условиями существования, в-третьих, с созданием принципиально новой, особой среды социального существования и, наконец, с трансформацией сознания, в большей мере самосознания. Именно рефлексия выступает главным средством этой трансформации, а интеграция рефлексивных репертуаров является ее результатом.

Характерными чертами молодых людей студенческого возраста являются стремление к самопознанию и самоопределению в качестве субъекта социальной жизни, активное взаимодействие с окружающим миром. Мировоззренческое самоопределение включает в себя социальную ориентацию личности, формирование жизненных планов, собственную систему ценностей и интеллектуальный поиск [131].

Рефлексия трактуется студентами как склонность, способность человека, ключевое свойство его интеллекта (показатель интеллектуального развития), экстремальное переживание, интроспективное чувство, свойство социально-адаптированной личности.

Таким образом, все рассмотренные в студенческих работах определения рефлексии можно сгруппировать по трем основаниям: по степени сформированности различных уровней рефлексии, к которым следует отнести нарративный, диалогический, когнитивный и аксиологический уровни; по степени ясности и характеру концептуализации рефлексии как фактора социальной адаптации и личностного развития; по типу социальной адаптации и направленности рефлексии.

Разные типы направленности представляют собой рефлексивные репертуары, из которых, по мере их интеграции, складывается рефлексивный стиль личности; они соответствуют четырем адаптационным установкам личности – гомеостатической, гедонистической, рационалистической и прагматической.

Можно утверждать, что направленность и уровень интегрированности рефлексивных репертуаров, рефлексивный стиль, рефлексивные умения, характеризующие развитие рефлексивных способностей, определяются качеством созданной рефлексивной среды.

Одной из разновидностей рефлексивной образовательной среды является иммерсивная среда. Выделение иммерсивной среды в отдельный вид образовательной среды вызвано той особой актуальностью, которая обусловлена открытым характером современного образования, его переходом от компетентностно-ориентированного к транс- и полипрофессиональному, его диверсификацией, виртуализацией, широким распространением в нем компьютерных технологий, изме-

нением параметров обученности от знаний, умений, навыков и компетенций, заданных конкретными количественными показателями для решения профессиональных задач, к формированию витагенного (в том числе и профессионального) опыта для выстраивания стратегии и тактики деятельности в условиях неопределенных профессиональных ситуаций, что в итоге диктует необходимость трансформации системных, деятельностных и субъектно-личностных параметров современного образования в условиях эффективных образовательных сред.

Проектирование и определение механизмов профессионального и личностного развития становится целевой функцией современного образования. И хотя традиционные функции образования (порождение, развитие и сохранение знаний, развитие компетенций, закрепленных в образовательных стандартах, учебных планах и рабочих программах) остаются актуальными, реализация развивающей целевой функции становится возможной во многом благодаря созданию высокотехнологичных образовательных сред.

Образовательная среда, как уже отмечалось, представляет собой динамичную коммуникативную систему отношений между субъектами образовательной деятельности – индивидами, сообществами и социальными институтами, является одновременно и предметом, и ресурсом образовательной деятельности. Ресурсный потенциал образовательной среды образует ее насыщенность, а способ организации задает ее структурные параметры. Образовательная среда является подсистемой образовательного пространства, задаваемого совокупностью образовательных институтов или процессов, и различается по целям, структуре и стратегии.

Главное отличие образовательной среды от обучающей состоит в том, что она субъектно ориентирована, а ее основным содержанием и целью является направленное изменение поведения субъекта как во внешнем, так и во внутреннем планах его деятельности. Так, в образовательной среде происходит развитие внутреннего мира, ценностно-смысловой сферы личности.



Появление и распространение в последние десятилетия концептов «рефлексивная среда», «виртуальная среда», «иммерсивная среда», предназначенных для описания и оценки трансформаций современной образовательной среды, явилось результатом научной рефлексии новых тенденций в высшем образовании и одновременно конституированием этих изменений. Работа над понятием «образовательная среда» представляет собой результат рефлексивной селекции и систематизации информации, отраженных в групповом и индивидуальном педагогическом сознании, а разработка названных концептов в педагогике является констатацией недостаточности ее традиционного понятийного аппарата для описания новых форм образовательной среды высшего образования. В этой логике проблема сравнительного анализа понятий «иммерсивная среда» и «рефлексивная среда», определение детерминантных связей иммерсивности и рефлексии, а также методологических основ формирования той и другой сред представляет особую актуальность.

Иммерсивность (от англ. *immersion* – глубокое погружение) трактуется как создание эффекта «присутствия» за счет комплекса ощущений человека, находящегося в искусственно созданной среде. Под иммерсивностью также понимается важное свойство среды, отражающее ее возможности по вовлечению субъекта в систему отношений, определяемую содержанием среды. Наконец, иммерсивность можно определить как некое свойство технологической части среды, обеспечивающее такое психологическое состояние человека, в котором его «Я» включается и взаимодействует со средой, обеспечивающей ему в непрерывном потоке действий развитие опыта.

Иммерсивная образовательная среда относится к саморазвивающимся системам, основывается на проектной парадигме и неразрывно связанном с ней подходе. Организацию и проектирование подобных активных сред В. Е. Лепский считает одной из базовых социогуманитарных технологий развития общества и полагает, что в основе этих процессов лежит рефлексия [111].

Наиболее системное представление об иммерсивной образовательной среде в отечественной педагогике дано С. Ф. Сергеевым.

Иммерсивная среда в его трактовке – это не классическое взаимодействие с системой, а погружение в эрготехническую среду, глубина которого определяет степень включения психофизиологических и иных систем человека в отношения с технической средой эргатической системы [198]. По мнению С. Ф. Сергеева, иммерсивная обучающая среда является динамическим системным самоорганизующимся психологическим конструктом, обладающим признаками глубокого погружения, присутствия, интерактивности, избыточности, доступности когнитивному опыту, внесубъектной пространственной локализации, наблюдаемости, насыщенности и мотивогенности, проявляющимися в процессе активного обучения [198]. Совокупность данных признаков составляет основу понятия иммерсивной среды и определяет ее сущность.

Сопоставляя иммерсивность и рефлексивность, нужно отметить, что в отечественных педагогических исследованиях достаточно полно представлено понятие рефлексивной образовательной среды, обладающее рядом следующих существенных признаков: культуросообразность, создание условий для выбора, соразмерность среды и развивающейся в ней личности, наличие одного проблемного поля, соотнесение знания с актуализируемым профессиональным опытом, отсутствие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности [111, 233, 235].

Проводя сравнительный анализ иммерсивной и рефлексивной образовательных сред, следует указать на общность их системного строения, в основе которого лежат критический анализ, критическая реконструкция реальности, обращение к себе, погружение в культуру. Организация рефлексивной деятельности обучающихся связана с необходимостью создания такой образовательной среды и интеграцией таких педагогических условий, при которых осуществляется глубокое погружение. Обязательными для получения результата становятся методы активного обучения, имеющие практическую направленность, моделирующие реальные профессиональные ситуации и обеспечивающие формирование аналитического мышления и рефлексивной личностно-профессиональной позиции обучающихся [235].

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной деятельности в практическом овладении в ходе учебы материалом [25]. Существенно, что возникающие при этом ценностно-ориентированные, человекотворческие компетенции не могут быть в полной мере измерены при помощи стандартных фондов оценочных средств, но могут быть обнаружены и оценены по параметрам адаптивности к среде, степени погруженности обучающегося в коммуникативную среду, характеру и результатам активного взаимодействия с ней. При этом смещается значимость дескрипторов компетенции: вместо знаний и умений, входящих в состав компетенции, более важным становится получение опыта в среде обучения, а также его перенос на деятельность в профессиональной сфере.

Таким образом, рефлексия, учитывая состав ее личностно-субъектных психологических компонентов, характер коммуникации, общие системные параметры с иммерсивностью, может быть рассмотрена, с одной стороны, в качестве методологической основы, с другой – механизма формирования иммерсивной образовательной среды.

Обучение в иммерсивных средах, как было отмечено выше, характеризуется признаками самоорганизации, селективности, присутствия, когнитивной и личностной активности и субъектной опосредованности. Все перечисленные параметры иммерсивной среды соотносимы с параметром рефлексивности, строятся на ее основе, поскольку субъектами образовательного процесса в иммерсивной среде фиксируются параметры и ценности развития и саморазвития, его причины и цели. «Рефлексия является источником новаций и развития. Она не просто осознание того, что есть в человеке, но и изменение самого человека, его индивидуального сознания, его личности, способностей к познанию, к деятельности. Рефлексирующий человек обращен к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие» [134, с. 50]. Только благодаря рефлексии человек открывает путь к абстракции, логике, математике, изобретательности, он создает орудия труда и техносферу планеты, преобразуя ок-

ружающую его природную реальность в антропогенные ландшафты [106]. Обучение на основе рефлекслируемого опыта в условиях иммерсивной среды эффективно, поскольку способно создать продуктивные межсубъектные отношения между участниками образовательного процесса.

Как уже отмечалось, иммерсивная обучающая среда является динамическим системным самоорганизующимся психологическим конструктом, обладающим свойствами глубокого погружения, интерактивности, доступности когнитивному опыту, насыщенности и мотивированности. Добавим, что к системным свойствам иммерсивной среды С. Ф. Сергеев относит также внесубъектную пространственную локализацию, избыточность и наблюдаемость [196]. Из названных свойств только внесубъектная локализация среды может не вполне совпадать с параметрами рефлексии. Однако любая среда, в том числе и рефлексивная, характеризуется свойством внесубъектной локализации, поскольку наряду с коммуникативными имеет и пространственно-временные параметры. Рефлексия, являющаяся одним из факторов взаимодействия с социальной средой, позволяет ориентироваться в ней, определять и менять позиции в пространстве социальных взаимодействий.

Признак избыточности также может быть отнесен к рефлексивной среде. Рефлексивная деятельность, по своей сути, носит надситуативный характер, поскольку предполагает выход за пределы непосредственных задач. Опираясь на концепцию Г. П. Щедровицкого, можно утверждать, что основным педагогическим условием формирования рефлексивной среды, или рефлексивного поля, в учебно-познавательной деятельности является создание множества предпосылок для рефлексивного выхода, который обусловлен проблемностью, нестандартностью учебных задач, вариативностью выбора [112, 243]. Множество предпосылок и вариантов для выбора и создают избыточность рефлексивной среды.

Присутствие в иммерсивной обучающей среде может пониматься как динамический процесс включения человека, его психики и лич-

ности в процесс анализа человеческого опыта. Осознание присутствия, или хотя бы его название, связано с рефлексией пространственных и временных характеристик пребывания в среде «здесь и сейчас», с кооперативной рефлексией. Присутствие в рефлексивной образовательной среде переживается как «встреча», благодаря которой происходит пересечение и координация смыслов участников общения в общем коммуникативном пространстве. По мнению В. А. Метасевой, «это «пересечение» – системообразующий элемент формирования компетентности, требующий понимания субъектом достигаемой цели и осознания необходимости ее достижения в деятельности. Другими словами, это и есть поиск оснований собственной деятельности, или рефлексия» [133, с. 79].

Вариативность иммерсивной образовательной среды выступает предпосылкой ее развития и воспроизводства. Она создается за счет кооперирования различных образовательных ресурсов и программ, обеспечивающих индивидуальные траектории развития личности. Осознанный выбор индивидуальных траекторий и ориентаций предполагает достаточный уровень развития личностной рефлексии и осуществляется за счет постоянной рефлексивной деятельности.

Образовательная среда (иммерсивная и рефлексивная) имеет высокий уровень динамичности и открытости, что порождает необходимость постоянного мониторинга средовых и субъектных изменений в целях адаптации к среде и активного взаимодействия с ней. Личностный и средовой мониторинг предполагает, во-первых, погружение в среду, во-вторых, включенность в рефлексивную деятельность.

Общность рефлексивной и иммерсивной сред состоит еще и в том, что практика формирования иммерсивной образовательной среды опирается на принцип субъект-субъектных отношений, основанных на процессе рефлексивного взаимодействия ее субъектов. В инновационной педагогике этот принцип трансформируется в принцип двойной субъектности. Генезис и механизмы действия этого принципа проанализированы В. Е. Лепским: «С точки зрения обеспе-

чения рефлексивных процессов, принцип двойного субъекта направлен на повышение уровня и адекватности рефлексии ... у субъекта появляется возможность организовать «свертывание» рефлексивных площадок (субъектных позиций) в соответствующие структуры среды, накапливая в «активной форме» личный опыт в окружающей среде. Погружение субъектов в среду позиционно-рефлексивного сотрудничества является конструктивной основой для развития их рефлексивных способностей» [111, с. 187].

Иммерсивность рефлексивной среды делает возможным возникновение развивающей коммуникации и «аутопоэтического самопроизводства». «Аутопоэзис», по определению Е. А. Ульяновой, – это процесс, означающий «самопродуцирование», «самостроительство», «самосозидание» [222]. Иммерсивная образовательная среда, являясь динамической системой с гибко изменяющейся структурой, учитывающей аутопоэтический характер субъектов, и рефлексивная образовательная среда, предполагающая погружение в культуру, усиливают друг друга и создают синергический эффект для дополнительного потенциала в достижении образовательных целей.

Дидактической основой иммерсивной и рефлексивной образовательных сред, является когнитивная педагогика, в которой «...по аналогии с когнитивной психологией человек рассматривается как познающая система» [194], особое внимание уделяется познавательным структурам, инструментам, способам и механизмам их развития. Рефлексия служит одним из оснований, позволяющих раскрыть психологические механизмы абстрактно-логического мышления и конструирования внутреннего мира личности. Развитие когнитивной организации человека исследуется и реализуется в педагогике развития. С. Ф. Сергеев рассматривает ее как «мощное направление современной педагогической мысли, позволяющее строить обучение на базе учета эффектов созревания психической организации человека, рассматриваемого в системе культурно-исторического процесса» [194, с. 74].

Формирование любой образовательной среды (в данном исследовании иммерсивной или рефлексивной) связано с разработкой и применением средоориентированных технологий. Научный интерес к средоориентированным технологиям как технологиям инновационного развития обусловлен расширением функций современной науки. В современном обществе наука становится ресурсом, поэтому тенденции увеличения внимания к средовому подходу просматриваются практически во всех областях научного знания. Особенно отчетливо, как отмечается в работах, посвященных методологии социального познания и социального конструирования, это проявляется в социогуманитарных областях знания.

Средоориентированные педагогические технологии становятся все более актуальными и востребованными в современном образовании, однако, по мнению исследователей, классический психолого-педагогический дискурс, оперирующий понятиями «знание», «обучение», «информация» в их традиционном инструменталистском смысле, не позволяет полно решить задачу формирования методического обеспечения средоориентированных технологий. Недостаточно разработана методологическая основа организационно-педагогического и психологического проектирования средоориентированных технологий [146, 157, 222]. Поэтому методология проектирования рефлексивной и иммерсивной образовательных сред с их понятийной, концептуальной, методической определенностью может быть положена в основу создания необходимых педагогических технологий.

Управление формированием иммерсивной образовательной среды включает все этапы средообразующего процесса: прогнозирование возможностей среды, выбор системообразующей коммуникативной стратегии, реализацию потенциала среды за счет включения в нее субъектов, имеющих системные свойства среды, организацию взаимодействий внутри системы, а также внешних институциональных и информационных взаимодействий, воспроизводство и развитие коммуникативной среды, наполнение среды учебными контентом, контроль параметров результативности.

Таким образом, иммерсивная и рефлексивная образовательные среды могут выступать как отдельные системы, но каждая из них обладает свойством детерминанты для другой. Иммерсивность является признаком рефлексивной среды, а рефлексия во всех ее модификациях (субъектная, социальная, научная, личностная, коммуникативная и др.) – базовым механизмом формирования иммерсивной образовательной среды.



## **Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ**

### **3.1. Коммуникативная рефлексия в структуре видов рефлексии**

Современный профессионал должен быть не только успешным квалифицированным специалистом, но и эффективным коммуникатором. Развитые коммуникативные навыки позволяют ему передавать сообщения подчиненным, объяснять профессиональные задачи, выступать с презентацией перед коллегами и т. д. В то же время большая часть времени профессионала уходит на решение и анализ производственных проблем, поэтому умение рефлексивно мыслить является одним из важнейших необходимых навыков. Рефлексивная деятельность позволяет специалистам прогнозировать, оценивать и анализировать проблемы в поиске эффективных решений, переосмысливать собственные действия, ошибки, успехи.

В профессиональной сфере рефлексия охватывает процессы самоорганизации, самосознания, самоопределения, самоосмысления и т. д. Анализ новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям бакалавриата показывает, что понятие «рефлексия» напрямую нигде не упоминается. Однако при анализе российских ФГОС ВО 3++ можно увидеть, что в качестве необходимых атрибутов выпускника среди ключевых универсальных компетенций (УК) присутствуют хорошо развитые коммуникативные и аналитические навыки, в основе большинства которых лежит рефлексия (табл. 1).

Очевидно, что содержание универсальных компетенций во многом созвучно с понятием «навыки XXI в.», ставшим новой реальностью в образовании. Современный профессионал должен обладать глобальным сознанием, финансовой и медиа-грамотностью, уметь применять навыки конструирования и междисциплинарного проектирования, обрабатывать большие объемы информации (big data), владеть лидерскими качествами, отличаться инициативностью, гибко-

стью и адаптивностью, инновационностью и эмоциональным интеллектом, способностью к техническому предпринимательству, готовностью к самообучаемости и непрерывному образованию – обучению на протяжении всей жизни (lifelong learning) [254, 255, 257, 262, 271]. Однако независимо от сферы деятельности будущего специалиста основу «навыков XXI в.» составляют коммуникация, креативность, критическое мышление, коллаборативность (командная работа) [275].

Таблица 1

Универсальные компетенции программы бакалавриата

Категория (группа) универсальной компетенции	Содержание универсальной компетенции выпускника программы бакалавриата
УК-1. Системное и критическое мышление	Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
УК-2. Разработка и реализация проектов	Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
УК-3. Командная работа и лидерство	Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
УК-4. Коммуникация	Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном (-ых) языке (-ах)
УК-5. Межкультурное взаимодействие	Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
УК-6. Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
	Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
УК-7. Безопасность жизнедеятельности	Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

Глобализация экономики, стремительно меняющиеся технологии, рост разнообразия и расширения международных и межкультурных контактов, перемены на рынке труда создают для современных специалистов новые вызовы. В конце XX в. американские военные ввели в обиход аббревиатуру VUCA для обозначения того, что сейчас происходит в мире: Volatility – изменчивость, неустойчивость, Uncertainty – неопределенность, Complexity – сложность, Ambiguity – неясность, двусмысленность. Сегодня этот термин используют ведущие специалисты разных областей, экономисты, стратегические и бизнес-консультанты, футурологи, которые осознали, что окружающая среда VUCA – неизбежная реальность. По их мнению, «навыки XXI в.», или «soft skills», – то, что «поможет в реализации жизненных планов, достижении карьерных целей, умению реагировать на новые вызовы времени и выжить в волатильной современной экономике и хаотичном бизнесе» [273].

Современное образование ориентировано на интеграцию у профессионала знаний из разных областей и отдельных навыков, полученных в аудитории или в процессе обучения на рабочем месте. Чтобы подготовить, к примеру, бакалавров технического профиля к работе в современных условиях постоянных изменений и инноваций, образование должно не только развивать профессиональные и управленческие компетенции, способности к лидерству, работе в команде или разработке корпоративной стратегии, но и способствовать саморегуляции, автономии, ответственности, коммуникации и рефлексии.

О. И. Генисаретский, упоминая концепцию рефлексии, связанную с теорией рефлексивных игр В. А. Лефевра, где речь идет о функциональном единстве рефлексии с коммуникацией, определяет рефлексию как «внутреннюю коммуникацию с самим собой, а коммуникацию – как вынесенную вовне, овнешненную рефлексию. То есть – это одно и то же, различающееся с точностью до различения внутреннего и внешнего. Возвратились к себе, в себя – мы в рефлексии. Вышли из себя, во вне, в социум, – мы в коммуникации» [51]. Сам же В. А. Лефевр подчеркивает, что «происхождение рефлексии и все, что

с этим связано, может быть понято только исходя из отношения коммуникаций между индивидами» [114, с. 25]. Следовательно, навыки рефлексии и коммуникации можно и нужно формировать одновременно в сочетании с профессиональными, управленческими, лидерскими, командными и другими навыками в процессе рефлексивного обучения, которое предполагает самопознание, взаимосвязь опыта со знанием, саморефлексию и саморегулирование учебного процесса. Коммуникативность и рефлексия как важнейшие составляющие компоненты «навыков XXI в.» и необходимые профессиональные качества взаимодополняют друг друга. Оба понятия уже на протяжении достаточно длительного времени рассматриваются в многочисленных исследованиях российских и зарубежных ученых в области акмеологии, философии, социологии, психологии, конфликтологии. С точки зрения С. С. Кашлева, рефлексия выступает как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Рефлексия является условием формирования способов научно-познавательной и практической деятельности [86].

Анализ научной литературы показывает разнообразие определений понятия «рефлексия» в образовательном процессе, педагогических подходов к ее развитию [256, 259, 260, 262, 268, 269]. Так, по определению Ф. Кортхагена, рефлексия – это «умственный процесс, направленный на структурирование или реконструирование опыта, проблемы или существующего знания или представлений» [261, с. 58]. С. Брукфилд утверждает, что самое главное в сфере профессионального образования – научить взрослого человека ценить собственный личностный опыт для последующего вовлечения его в кооперативную или личностную рефлексию для решения реальных, практически важных проблем, возникающих в процессе педагогической деятельности [252].

Обращаясь к проблематике рефлексии и связанных с ней процессов, следует учитывать ее основные и наиболее специфические характеристики: богатую многовековую историю, привлекающую мыс-

лителей еще с античных времен, многочисленные исследования, посвященные развитию самопознания и перестройке мировоззрения человека и имеющие теснейшие гносеологические связи с философским знанием, фундаментальность, многоаспектность и разноуровневость, а также комплексный характер, проявляющийся в междисциплинарном статусе и общенаучном характере. В современных работах рефлексия рассматривается при изучении мышления, самосознания личности и процессов коммуникации.

С того момента, когда впервые появляется систематическое знание, или наука, проблема коммуникации входит в поле зрения мыслителей. Таким образом, коммуникативная рефлексия становится объектом изучения уже в античной культуре. Что касается самого понятия «коммуникация» и его производных – «коммуникативный процесс», «коммуникативное поведение», «коммуникативная деятельность», – то они были введены в научный оборот только в начале XX в. В широком смысле коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, ведущий к взаимопониманию. Для осуществления эффективной коммуникации необходимо достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения.

Существует огромное количество трактовок понятия «коммуникация». Однако в данном исследовании это понятие следует рассмотреть во взаимосвязи с рефлексией. Как утверждает О. И. Генисаретский, «мыслящий человек имеет дело со своей собственной мыслью. Рефлексия в этом смысле существует как способность возвращаться к себе, к своей мысли, к своим действиям, своему существованию, к своему языку» [50]. По мнению Г. П. Щедровицкого, рефлексия является «одним из самых интересных и сложных процессов среди тех, которые мы наблюдаем в деятельности; ...важнейшим моментом в механизмах развития деятельности, моментом, от которого зависят все без исключения организованности деятельности, в том числе смысл текстов и значения отдельных знаков и выражений. Анализируя процессы коммуникации и процессы понимания текстов, мы никак не можем обойти анализ рефлексии и рефлексивных отношений» [243, с. 14].

Фундаментальные психологические процессы, такие как самоанализ, самопознание, саморегуляция, продуктивное и критическое мышление, эмоционально-ценностные отношения и ценностно-смысловые ориентации, важнейшей составляющей которых является рефлексия, эмпирически взаимосвязаны между собой [149, 215]. По мнению многих исследователей (В. В. Давыдов, Ю. М. Кулюткин, А. В. Мудрик, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, А. В. Петровский, Г. А. Цукерман), рефлексия является формой теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих действий, важнейшим и своеобразным механизмом преодоления процессов своего образа жизни, который в определенном смысле носит универсальный характер, выступает главным достижением культуры и цивилизации [59, 105, 153, 182].

Теоретико-исторический анализ отечественных и зарубежных трудов, посвященных изучению рефлексии, позволяет выделить различные виды, типы, формы и уровни рефлексии, соответствующие разным уровням глубины самого знания, его типам и формам, а познание в этом случае выступает способом достижения не только собственно знания, но и знания о знании. Отечественные исследователи в разное время рассматривали четыре вида рефлексии: кооперативную – анализ совместной деятельности для достижения поставленной цели (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак); коммуникативную – анализ взаимоотношений с другими людьми (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Н. И. Гуткина, В. В. Столин); личностную – самоанализ или изучение собственного «Я» (В. А. Лефевр, Е. И. Машбиц, А. В. Петровский); интеллектуальную – обращение внимания на какие-либо знания и способы их применения (Г. П. Щедровицкий, А. А. Тюков) [7, 10, 38, 56, 114, 135, 221, 242].

Проблемам саногенной рефлексии, направленной на снижение страдания от действия негативных эмоций, в результате чего обеспечивается осознанный выбор конструктивных программ поведения, посвящены работы Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк, А. Л. Рудакова

[143, 150, 173]. Л. И. Адамян считает, что саногенная рефлексия также характеризует различные деструктивные и угрожающие личности тенденции развития событий, связана с выработкой, оценкой различных стратегий противостояния неблагоприятному положению дел [3, с. 16].

Значимость культуральной рефлексии, направленной на переосмысление состоявшихся культурных актов и своего культурного опыта в поисках новых парадигм развития культуры и собственного культурного роста, рассматривал И. Н. Семенов. Он же ввел понятие экзистенциальной рефлексии, тесно связанное с культуральной рефлексией и включающее анализ сложности ситуации для личности, оценку протекания и окончания процесса решения, расширение ситуации, построение смысловой картины личности и выявление опорных смыслов и смысловых связей, необходимых для принятия решения, создание и преодоление внутренних рефлексивных конфликтов, расширение и углубление смыслового поля сознания личности [12]. С экзистенциальной рефлексией связаны экзистенциальные глубинные смыслы жизни личности [149].

А. В. Хуторской ввел понятие «образовательная рефлексия» и рассматривал ее как вид деятельности, состоящий из следующих этапов: остановка предметной (дорефлексивной) деятельности, восстановление последовательности выполненных действий, изучение составленной последовательности действий, выявление и формулирование результатов рефлексии, проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности [229].

Профессиональную рефлексию, ее значение в развитии личности и деятельности человека исследовали Б. З. Вульф, А. А. Бизяева, В. А. Метаева, Г. С. Пьянкова [32, 47, 134, 161]. Профессиональная рефлексия в их работах рассматривается с позиции соотнесения себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует выбранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями; данный вид рефлексии предполагает единство человеческого (способность

к самообучению, анализу причинно-следственных связей, сомнений, реализации ценностных ориентаций, работе над собой) и профессионального (т. е. применение этой способности к тяжелым условиям и обстоятельствам профессиональной жизни).

Большинство современных ученых делают акцент на личностном содержании рефлексии, однако наиболее востребованным сегодня оказывается высокий уровень коммуникативной рефлексии, что обосновывается ее взаимосвязью как с проблемами языковой и этнокультурной идентичности, так и с другими видами рефлексивных процессов. В связи с этим продуктивным представляется исследование потенциала включения коммуникативной рефлексии в лингвистическое пространство как русского, так и иностранного языков как фактора, расширяющего рефлексивную среду образования и рефлексивное пространство личности, а также определяющего ее индивидуальный рефлексивный стиль.

Одновременное развитие коммуникативных и рефлексивных навыков влияет на следующие способности: умение рассматривать проблему с разных точек зрения, учитывать мнение партнеров в общении, находить решение в рефлексивном диалоге или полилоге. Эти навыки полезны в правильном построении отношений как в учебном процессе, так и в будущей профессиональной и межкультурной коммуникации, поэтому коммуникативная рефлексия интересна в аспекте ее взаимосвязи с другими видами рефлексии.

Представители герменевтико-экзистенциальной традиции в философии (М. М. Бахтин, М. Бубер, Г. Г. Гадамер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) рассматривают рефлексивный процесс в контексте общения как явление, непосредственно обуславливающее коммуникативные акты, которые предполагают понимание, пересечение оценок и самооценок. «Рефлексия разворачивается в процессе коммуникации, в контексте ситуации (понимание себя и другого, формирование образов своего и чужого «Я», пересечение взаимных оценок и самооценок). Рефлексия здесь выполняет прогностические функции, актуали-



зирует смыслы и осуществляет личностные оценки и переоценки, интерпретации собственных возможностей. Эта модель рефлексивного процесса исходит из социокультурной обусловленности содержания форм мышления» [83, с. 34].

В научных исследованиях коммуникативную рефлексивную связывают с процессами межличностного общения и социальной перцепции (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, И. Е. Берлянд, И. С. Кон, С. В. Кондратьева, Б. П. Ковалев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.) [10, 30, 36, 92, 95, 96, 187]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что не существует однозначного определения коммуникативной рефлексии. Разные авторы, определяя сущность понятия рефлексии в коммуникативном процессе, называют ее «социальной», «социально-психологической», «межличностной», «коммуникативной» или «рефлексией в общении».

Термин «социальная рефлексия» встречается в работах М. Р. Битяновой, Л. Д. Деминой, М. С. Миримановой, Е. А. Романовой, Е. Н. Ткач, Е. Н. Чекушкиной и др. Например, по мнению М. Р. Битяновой, социальная рефлексия является внутренним представителем другого во внутреннем мире человека. В данном определении рефлексия выступает как представление, образ другого, его мнение. Автор, рассматривая рефлексивную ситуацию в рамках диалогической ситуации социального познания партнерами друг друга, отмечает, что такая рефлексия предполагает и познание другого через то, что он (как я думаю) думает обо мне, и познание себя гипотетическими глазами другого [34].

Л. Д. Демина утверждает, что рефлексия в социальной психологии – это свойство психики направлять сознание человека на внутренний мир, осознавая и отражая собственные состояния, переживания, отношения, управляя личностными ценностями [64]. При необходимости рефлексия дает возможность найти новые основания для их перестройки и изменения.

Е. Н. Ткач определяет социальную рефлексивную мотив и способность, как «стремление и умение человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны» [219, с. 5]. При этом

автор выделяет следующие показатели проявления рефлексии: анализ самого себя в общении; фиксация трудностей, связанных с процессом общения; наличие позитивной критической позиции по отношению к себе в контексте межличностного взаимодействия; попытки «экологично» выйти из различных затруднений в общении и поиск новых путей и моделей взаимодействия.

Е. Н. Чекушкина представляет социальную рефлексия как свойство, определяющее специфику философии как формы теоретического освоения действительности, как способ осмысления собственных действий, понимания себя посредством другого, познания культуры и ее оснований, позволяющих управлять собственной активностью в соответствии с личностными интересами и потребностями социума, формировать новые нормы и принципы поведения в меняющихся условиях социальной действительности. Социальная рефлексия в этом смысле рассматривается при изучении мышления, идентификации, самосознания, саморазвития, самосовершенствования личности, творческих и диалогических процессов, а также коммуникации [231].

Более широкое по смыслу и краткое по формулировке определение социальной рефлексии предлагает М. С. Мириманова, говоря о ней как о способе понимания себя через другого. При этом автор рассматривает рефлексия как в коммуникациях, так и в совместной деятельности и связывает ее проявление с имитационным моделированием и организационно-деятельностными играми, с принятием групповых решений, с исследованием проблем взаимоотношений в организации [138]. Следует отметить, что такое понимание объединяет как коммуникативный, так и кооперативный аспекты рефлексии.

Процесс социальной рефлексии представляет собой сложную работу, требующую времени, усилий и некоторых способностей, но в то же время позволяет преодолеть недостатки и придать процессу самопознания целенаправленность и осознанность.

Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева вводят термин «социально-перцептивная рефлексия» и подчеркивают, что данный вид рефлексии является основой процесса познания учителем субъектов педагогичес-

кого и профессионального взаимодействия и состоит в переосмыслении, перепроверке педагогом своих представлений и мыслей о детях и коллегах, которые у него сформировались в процессе общения и совместной деятельности [96]. Б. П. Ковалев находит проявление «рефлексии в общении» в осознании субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я – глазами других») [92].

Термин «социально-психологическая рефлексия» присутствует в работах Я. Л. Коломинского, А. М. Столяренко, С. Ю. Головина, Ю. И. Лобановой и др. А. М. Столяренко подразумевает под социально-психологической рефлексией постановку себя на место другого человека и размышление за другое лицо в ситуации конфликта, кооперации, общения [207]. С. Ю. Головин связывает рефлексию с психическим познавательным процессом, определяя ее как процесс самопознания, указывает на связь рефлексии с самоотчетом, самоанализом собственных психических состояний, называет ее механизмом взаимопонимания [52]. Общим для данных определений рефлексии является понимание ее сущности при изучении прежде всего процессов микро-социального, группового взаимодействия. В отличие от философского употребления данного концепта в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается другим индивидом, партнером по общению.

Давая социально-психологическое определение понятия «рефлексия в общении», Е. В. Смирнова и А. П. Сопиков понимают ее как отражение человеком внутреннего мира других людей, утверждают, что «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией» [205, с. 142].

Некоторые исследователи (Г. М. Андреева, В. В. Богословский, И. С. Кон, Б. Ф. Ломов, Е. В. Лушпаева и др.) в своих научных работах используют термин «рефлексия в общении», который в литературе является первичным по отношению к другим рассматриваемым терминам. Стоит отметить, что предлагаемые определения отличаются более наполненным содержанием. Например, Г. М. Андреева под-

черкивает, что это «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению», уточняя, что «слово “рефлексия” употребляется в несколько условном смысле», что «это не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга» [10, с. 150]. И. С. Кон рефлексию определяет как «глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя» [95, с. 110]. В обоих определениях акцент авторами ставится на взаимном отражении друг друга партнерами по общению.

Е. В. Лушпаева описывает рефлексию в общении как сложную систему рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия. Автор выделяет следующие компоненты в ее структуре: личностно-коммуникативную рефлексию (рефлексия «Я»); социально-перцептивную рефлексию (рефлексия другого «Я»); рефлексию ситуации; рефлексию взаимодействия [118]. У В. В. Богословского данный термин используется для обозначения «осмысления субъектом того, какими средствами, почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению» [35, с. 71]. Сходным для этих определений является понимание рефлексии как процесса, позволяющего индивиду осознать, как партнер по общению воспринимает его, понимает или не понимает, какое отношение к нему испытывает. Цель такой рефлексии, по мнению авторов, – посмотреть и оценить себя со стороны, глазами другого.

Б. Ф. Ломов, характеризуя общение как подвижную, развивающуюся систему, отмечает, что эмпатия и рефлексия – ее наиболее важные моменты [116]. Однако определение И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова охватывает более широкое понимание феномена коммуникативной рефлексии, так как предполагает осмысление индивидом партнера по общению как личности вообще, а не только с позиции его взглядов и отношений к познающему (рефлектирующему) [181].

А. А. Бодалев характеризует коммуникативную рефлексия как «специфическое качество познания человека человеком» [38, с. 42–43].

«Межличностная рефлексия» как термин анализируется в трудах Н. И. Гуткиной, М. И. Килошенко, Н. В. Цветковой и др.

Н. И. Гуткина выделяет логическую, личностную и межличностную рефлексия. Первая связана с анализом и оценкой особенностей мышления, вторая – с эмоционально-оценочной деятельностью человека, а третья – с осмыслением и оценкой наших отношений с другими людьми, анализом своей социальной деятельности. Межличностная рефлексия проявляется, по определению Н. И. Гуткиной, в рефлексивных ожиданиях – представлениях человека о том, что думают о нем люди, составляющие круг его общения [56]. Данное толкование в некотором плане схоже с термином «коммуникативная рефлексия», рассмотренным ранее, но акцент ученым ставится на понимании мнений значимых окружающих о рефлексии субъекте. Этот подход в определенной мере создает границы применимости рефлексии в коммуникативных процессах.

Н. В. Цветкова межличностную рефлексия рассматривает в узком и широком значении этого слова. В первом случае речь идет об осознании субъектом того, как он воспринимается окружающими. Рассмотрение в широком смысле слова отражает сущность межличностной рефлексии как сложного полиморфного и полифункционального психологического образования, которое в исследовательских целях декомпозируется на структурные компоненты. При этом термины «социальная рефлексия», «межличностная рефлексия», «рефлексия в общении» автор употребляет как идентичные и взаимозаменяемые [230].

М. И. Килошенко определяет межличностную рефлексия как «предпосылку формирования адекватных прогнозов и ожиданий относительно партнеров, как средство эффективного присвоения одним партнером деятельности другого», как феномен, проявляющийся в ситуациях совместной деятельности, т. е. в кооперативном аспекте. «Межличностная рефлексия», по мнению исследователя, это

«механизм принятия роли другого, т. е. способность войти в положение партнера по взаимодействию» [87].

Вероятно, предложенные точки зрения ученых не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, акцентируя внимание на различных аспектах проявления коммуникативного типа рефлексии. Раскрывая суть понятия рефлексии, проявляющейся в коммуникации, в общении, авторы подчеркивают наиболее важные характеристики данного понятия. Коммуникативная рефлексия рассматривается и как психическое состояние, и как познавательный процесс, и как личностная характеристика.

Рефлексия в коммуникации позволяет партнерам предсказывать и прогнозировать действия друг друга в совместной деятельности, корректировать свои действия, воздействовать на партнера, проявлять эмпатию или, наоборот, намеренно вводить партнера в заблуждение.

Таким образом, коммуникативная рефлексия является одновременно и базовым условием, и механизмом более эффективного и результативного взаимодействия участников общения. Опираясь на исследования О. С. Анисимова, А. А. Бодалева, А. В. Петровского, В. А. Чупиной, Г. П. Щедровицкого, под коммуникативной рефлексией следует понимать форму мышления, обеспечивающую осознание, анализ, регуляцию, интерпретацию и оценку как своей коммуникативной деятельности и личного опыта на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, так и другого субъекта в процессе межличностного общения и кооперации в деятельности для эффективного социального, межкультурного и профессионального взаимодействия [3, 21, 236, 242]. В профессиональном аспекте коммуникативная рефлексия помогает раскрыть внутренний потенциал личности, проанализировать, какие процессы происходят в коммуникативном взаимодействии, регулирует отношения к себе и к другому, к окружающей среде, инициирует изменения в межличностном коммуникативном пространстве с другими.

Профессиональная коммуникация является многокомпонентной, в ее состав входят ценностно-смысловой (знания, ценности, смыслы,

личностные качества), деятельностный (профессиональные навыки, подходы и способы деятельности), рефлексивный (самоопределение, самоорганизация, саморегуляция), коммуникативный (языковые, речевые, социокультурные навыки) компоненты. Коммуникативный компонент жизненно необходим для успешного профессионального функционирования и карьерного роста практически в любой сфере деятельности. Рефлексивный компонент помогает принимать нестандартные, новаторские решения, позволяет избежать автоматических реакций, помогает реорганизовывать долговременную память, пробуждает способность к саморегуляции [201].

Таким образом, коммуникативная рефлексия сочетает в себе коммуникативные и рефлексивные навыки и умения и представляет собой неотъемлемую часть профессиональной коммуникации.

### **3.2. Методики и условия формирования коммуникативной рефлексии**

Анализ научной литературы показал, что важнейшим навыком для будущих специалистов XXI в. является способность рефлексивно относиться к знаниям и производству знаний. Одна из главных задач учебного процесса в вузе – внедрение рефлексивных стратегий в обучение и развитие рефлексивных умений и способностей к научению, которые, в итоге, помогают обучающимся овладеть этими знаниями. Рефлексивные способности, определенные как интегрированная система личностных свойств (открытости, оперативности, самокритичности, децентрации и т. д.), коммуникативного стиля, аналитического мышления, рефлексивных умений, развиваются в специально организованной деятельности в условиях рефлексивной среды [233], являются универсальными способностями для любого вида деятельности – учебной, коммуникативной, научной, управленческой, профессиональной и т. д. (О. С. Анисимов, В. С. Библер, В. В. Давыдов, А. А. Деркач, А. В. Карпов, Н. В. Кузьмина). Они занимают особое место в ряду других, и универсальность их проявляется в том, что они выступают в качестве инструмента, позволяющего личности регулировать

свое поведение в конфликтных ситуациях, предвидеть последствия своих поступков, прогнозировать действия другого и управлять ситуацией в целом, т. е. самостоятельно управлять развитием всех своих способностей, в том числе через выбор тех или иных деятельностей [160].

Рефлексивные умения, синтезирующие когнитивную, чувственно-эмоциональную и поведенческую сферы, позволяют человеку найти эффективные стратегии взаимодействия с социальной реальностью, способствуют профессиональной социализации, существенно влияют на процессы социальной адаптации. Другими словами, рефлексивные умения – это умения, помогающие занимать позицию наблюдателя со стороны, отходить от деятельности и анализировать трудности организации «извне», понимать и оценивать участников, креативно регулировать свою деятельность и моделировать новую [83]. Исследователь М. Н. Демидко к рефлексивным умениям относит группу умений, которые обеспечивают рефлексивно-аксиологический компонент креативной деятельности специалистов и представляют собой структуру деятельности в виде элементов: цель – способ – результат [63].

Опираясь на исследования С. Ю. Степанова, И. Н. Семенова и Г. П. Щедровицкого, выделяющих четыре основных типа рефлексии – личностный (индивидуальный), интеллектуальный, коммуникативный и кооперативный (коллективный), можно полагать, что и рефлексивные умения подразделяются на подобные типы:

- личностные (умение анализировать свои поступки, адекватно воспринимать себя, переосмысливать личностные стереотипы, проблемно-конфликтные ситуации и самого себя в них заново);
- интеллектуальные (умение оценивать правильность выбранных действий и собственную позицию, умение прогнозировать события и адекватно оценивать прошлый опыт);
- кооперативные (принятие организационных решений, умение соотносить цель деятельности с ее результатами, умение брать на себя ответственность в коллективе, умение решать проблемы в группе разными способами);



- коммуникативные (умение адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, проявление эмпатии, умение встать на место другого, осознание, анализ, регуляция, интерпретация и оценка как своей речевой деятельности и личного опыта, так и другого субъекта).

Развитые личностные, интеллектуальные, коммуникативные, кооперативные рефлексивные умения позволяют специалисту не только управлять собственной профессиональной деятельностью, но и создавать благоприятные условия для самообразования и самовоспитания [223]. Очевидно, что все рефлексивные умения взаимосвязаны между собой, но основой коммуникативной рефлексии являются коммуникативные рефлексивные умения.

Организация рефлексивной деятельности студентов, в ходе которой формируются их рефлексивные способности и умения, связана с необходимостью создания образовательной среды, интегрирующей необходимые педагогические условия.

Рефлексивная образовательная среда – совокупность специально организованных субъектами образования (педагогами, студентами, руководителями) условий, обеспечивающих реализацию личностных и социальных целей самообразования, а именно: развитие личности, формирование рефлексивных способностей и умений к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, создание одного проблемного поля, снятие межличностных барьеров в коммуникации, соотнесение знаний с имеющимся опытом, выстраивание положительного отношения к образовательной среде. Структура рефлексивной среды включает социально-психологический, деятельностный, информационно-смысловой, материальный, технологический, эмоционально-регулятивный, лингводидактический, содержательно-методический, культурологический и инновационный компоненты.

Проблема конструирования рефлексивной среды образования носит междисциплинарный характер, с одной стороны, в ней исследуются проблемы образовательного процесса, педагогические технологии и методики, с другой стороны, центральный фокус внимания сосредоточен на главном субъекте образовательного процесса – ста-

новящейся, развивающейся и самоактуализирующейся личности студента. Разработка эффективной рефлексивной учебной среды в конкретном курсе или программе является наиболее творческой частью обучения для преподавателя.

Рефлексивная среда должна быть описана в терминах со-бытия, со-действия, взаимодействия всех участников образовательного процесса. Образовательная организация – особым образом организованное пространство коммуницирования, именно поэтому параметры коммуникативности с разной степенью рефлексивности выступают одной из ключевых его характеристик.

В табл. 2 представлены наиболее важные характеристики коммуникативности в рефлексивной учебной среде.

Таблица 2

Функциональные характеристики коммуникативности  
в рефлексивной образовательной среде

Параметр коммуникативности	Функциональная характеристика
1	2
Целенаправленность	Совершение действия во имя достижения осознанной коммуникативной цели
Речевая направленность	Практическая направленность учебного занятия
Мотивированность	Совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования
Рефлексивность	Взаимное отражение субъектов межличностного взаимодействия, приводящее к осознанию себя, своих качеств, свойств, характеристик, успехов, неудач и их причин
Речемыслительная активность	Постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления
Личная заинтересованность	Выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения
Коллективное взаимодействие	Координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество
Функциональность	Взаимосвязь лексического, грамматического, фонетического аспектов речевой деятельности

1	2
Ситуативность	Система взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями общающихся
Новизна	Постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса
Личностная ориентация общения	Индивидуальность обучающегося, личностный смысл в учебной работе
Моделирование	Селекция изучаемого материала, концентрированный объем необходимых знаний
Эмоциональная контактность	Эмоциональная, смысловая, личностная составляющие коммуникативного процесса
Эвристичность	Нацеленность на открытие нового, незапланированного знания
Информативность	Субъективная характеристика учебных материалов
Проблемность	Создание ситуаций определенного интеллектуального затруднения в учебных целях
Содержательность	Понятность, выразительность и воздейственность выраженных мыслей, чувств и стремлений, их значительность и соответствие действительности
Выразительность	Использование вербальных и невербальных средств общения

Проектирование эффективной рефлексивной учебной среды и развитие всех параметров коммуникативности требует применения соответствующих рефлексивных дидактических методов, разработки рефлексивной методики и технологий, учебных и рефлексивных стратегий. Для решения этой задачи, в первую очередь, необходимо обучить учащихся рефлексивной культуре мышления, которая включает в себя такие качества, как логика, практичность, конкретность, опора на теоретические знания, умение оперировать понятиями, правильно формулировать вопросы и ответы, делать утверждения и умозаключения. Студенты должны овладеть следующими интеллектуальными рефлексивными умениями: синтез, анализ, сравнение, обобщение, классификация, абстракция, конкретизация, опознавание, выбор (отбор), набор (составление), комбинирование (сочетание), перестановка, подстановка (замена), принятие решения, структурирование, по-

строение и варианты по аналогии [94]. Такие задания часто вызывают затруднения при их выполнении даже на родном языке. При необходимости совершить подобные мыслительные операции на иностранном языке возникают дополнительные сложности. В таких случаях прибегают к использованию учебных стратегий, т. е. «действий и операций, используемых учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией» [276, с. 5].

Р. Оксфорд понимает учебные стратегии как определенные действия, которые выполняет учащийся, чтобы сделать обучение более легким, быстрым, приятным, самостоятельным, эффективным и переносимым на другие ситуации [266].

С. И. Заир-Бек определяет стратегии обучения как «учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение... Определить стратегию – это разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку учащихся и обратную связь» [70, с. 116].

Н. Г. Михайлова под термином «учебные стратегии» понимает учебные действия мышления, академического общения и организации, сознательно и целенаправленно используемые индивидом в соответствии с присущим ему когнитивным стилем для эффективного приобретения и использования знаний в определенной предметной области [140].

Для организации рефлексивной образовательной среды и развития коммуникативной рефлексии необходимы рефлексивные стратегии, которые позволяют оценивать результаты процесса усвоения учебного материала, контролировать его, оценивать его содержание, собственную деятельность, проводить анализ и самоанализ. Под рефлексивными стратегиями познавательной деятельности принято понимать совокупность способностей и умений студентов анализировать свою познавательную деятельность, выделять ее структуру, преобразовывать для эффективного достижения познавательных целей [11]. Другими словами, рефлексивные стратегии обучения – это шаги,

предпринимаемые студентами для повышения результативности своего собственного обучения. Они особенно важны для развития коммуникативных умений, поскольку являются эффективным инструментом для активного, самонаправленного вовлечения в учебный процесс, для развития коммуникативной компетенции.

Результаты эмпирического исследования развития коммуникативной рефлексии студентов технических университетов (на занятиях иностранным языком) показали, что с помощью рефлексивных стратегий учащиеся оценивают свое эмоциональное состояние по результатам проделанной работы, анализируют собственное продвижение в изучении иностранного языка, сравнивают полученный результат с планируемым в целях устранения пробелов в знаниях, корректируют дальнейшую работу над лексикой, грамматикой, письмом и аудированием, опираясь на наиболее эффективные для них стратегии.

Организация рефлексивной деятельности в процессе обучения студентов профессиональной коммуникации будет более успешной при условии систематического использования соответствующих методических приемов для создания учебных ситуаций, которые предусматривают определение и осмысление оснований процесса мышления. В свою очередь технология становления рефлексивных стратегий познавательной деятельности учащихся включает следующие компоненты: цель технологии, содержание, методы и средства обучения, методы и средства контроля. Данная технология обеспечивает сформированность рефлексивных умений и развитие способностей, составляющих систему уровней коммуникативной рефлексии.

Среди рефлексивных стратегий обучения различают:

- когнитивные стратегии, позволяющие понимать и продуцировать новый язык;
- метакогнитивные стратегии, контролирующие процесс обучения путем планирования, эффективной организации, анализа и самооценки;
- стратегии по рациональному использованию памяти;
- стратегии, компенсирующие отсутствие некоторых языковых знаний;

- межличностные (социальные) стратегии, помогающие обучающимся общаться и вступать во взаимодействие с другими людьми;
- эмоциональные стратегии, контролирующие чувства, эмоции, мотивацию;
- стратегии рефлексивного контроля, позволяющие координировать работу специальных познавательных механизмов.

Использование данных стратегий помогает учащемуся встать в позицию активного субъекта собственной деятельности, развить способности к самоуправлению: умение регулировать свою учебно-познавательную деятельность, диагностировать то, что уже знает, и то, что еще не знает, ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления, реализовывать намеченные планы (подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его, регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий), анализировать и осмысливать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями, определять направления дальнейшей работы над собой. Все перечисленные умения лежат в основе самообразования, самоопределения и саморегуляции личности [105, 144].

В работе со студентами технических университетов, рассмотренной в данной монографии, были использованы рефлексивные методики взаимосвязанного и взаимообусловленного формирования рефлексивной образовательной среды и развития коммуникативной рефлексии учащихся технического вуза, сформулированы результаты экспериментальной проверки эффективности данной методики.

Для достижения цели и задач исследования были использованы методики и технологии, способствующие развитию коммуникативной рефлексии: анкетирование; метод кейсов; видеорефлепрактикумы с моделированием ситуаций поиска и принятия профессиональных решений, использованием таких методов, как мозговой штурм, полилог, позициональная дискуссия; практические занятия с использованием развивающих методов рефлексии; метод организационно-деятельностной игры; написание рефлексивных эссе и т. д. Для опреде-

ления уровня развития коммуникативной рефлексии студентов в вузе использовались методы психолого-педагогической диагностики, опрос, тестирование на определение личностной самооценки, самооценки профессиональных и управленческих навыков, коммуникативных способностей:

1) методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности (по А. В. Карпову);

2) методика определения уровня сформированности рефлексии (по О. С. Анисимову);

3) методика определения уровня сформированности рефлексии (по О. В. Калашниковой);

4) методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей – тест-опросник КОС (по В. В. Синявскому, В. А. Федорошину);

5) методика определения жизненных ценностей личности – MUST-тест (по П. Н. Иванову и Е. Ф. Колобовой) [76].

В свете изменений, произошедших в процессе реформирования образования, поменялась и цель обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе – возникла необходимость формирования не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и рефлексивной, лингвистической, социолингвистической и социокультурной. В основе создания новой парадигмы современного высшего образования лежит идея развития личности, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Умение рефлексировать положено в основу формирования как универсальных, так и профессиональных компетенций будущего выпускника.

Готовность к инновационной деятельности в условиях личностной парадигмы связана, в первую очередь, с развитием критического мышления, в основе которого лежит рефлексия, следовательно, необходим инструмент развития и способы его освоения. В качестве такого инструмента выступают рефлексивные методики формирования коммуникативной и рефлексивной компетенций, которые дают возможность обозначить индивидуальную образовательную траекторию

обучающегося, включить личностные функции, субъективный опыт в процесс анализа приобретаемого практического опыта.

В основе рефлексивных методик лежит подробно описанный В. А. Метаевой дидактический рефлексивный метод, особенность которого состоит в специфической коммуникативной составляющей, обеспечивающей понимание [134]. По мнению О. С. Анисимова и В. А. Метаевой, под методикой понимается способ реализации и следствие особого использования метода. Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на объяснение и конкретизацию содержания метода [13]. По мнению В. В. Гузеева, понятие «методика» шире понятия «технология», так как методика включает в себя вопросы образовательной политики, в том числе и выбор технологии. Поэтому одной из задач методики автор считает выявление критериев применимости той или иной технологии [55].

Рефлексивные методики могут быть приравнены к универсальным метатехникам, поскольку обеспечивают высокий уровень профессионально-предметного и личностного развития [132]. Деятельность обучаемых должна быть организована таким образом, чтобы они могли выходить на более высокий уровень рефлексивной позиции, выражать свой рефлексивный стиль и индивидуальные рефлексивные стратегии, осмысливать и интерпретировать рефлексивные ситуации. В современной дидактике разработано и используется достаточно много рефлексивных методик и технологий, но если иноязычная коммуникативная компетенция предполагает все аспекты овладения иноязычной речью, то для формирования коммуникативной рефлексии целесообразно проектировать рефлексивные методики, охватывающие письмо, чтение, говорение (монологическую и диалогическую речь), аудирование, а также критическое мышление.

Любые образовательные методики и педагогические технологии должны удовлетворять основным методологическим требованиям, определенным критериям, таким как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [136].



Методика в составе других профессиональных средств может быть элементом технологии и служит достижению цели, в свою очередь технология достижения цели может быть выстроена на основе определенной методики.

Процессуальность (процедурность) технологии как ее основной критерий подтверждается следующими определениями педагогической технологии:

- педагогическая технология – это «содержательная техника реализации учебного процесса» [31, с. 163];

- технология обучения – это «составная процессуальная часть дидактической системы» [232, с. 78];

- педагогическая технология – это «набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат» [142, с. 17];

- педагогическая технология означает «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [88, с. 42; 90];

- технология обучения – это «научно обоснованная практика обучения, т. е. система научно обоснованных предписаний, используемых в образовательной практике. Технология имеет практическую направленность, применимость к решению конкретных, действительно встречающихся на практике задач» [213, с. 109].

Кроме того, современные педагогические технологии должны быть динамичными (иметь перспективу дальнейшего развития и преобразования), гибкими (предусматривать возможность варьирования и адаптации в зависимости от уровня подготовки обучающихся, степени взаимодействия участников образовательного процесса, адекватности учебной ситуации).

Наиболее эффективными являются методики и технологии, используемые для групповой и самостоятельной работы.

1. *Рефлексивные эссе* (reflective essays) – метод, позволяющий развить коммуникативную рефлексивность через письменную речь. Темы

для эссе предлагаются либо в начале семестра (студенты в течение определенного срока должны представить два–три эссе), либо в начале каждого занятия (выражение своей точки зрения на заданную тему). Рефлексивные эссе могут касаться личностного развития, академической тематики, связанной с содержанием курса, либо жизненных планов. Как и при написании любого письменного текста, его критерии должны быть четко сформулированы руководителем.

2. *Спорные темы* (controversial topics), содержащие противоречивые факты, – технология, которая применяется для того, чтобы студенты могли высказать свое положительное или отрицательное мнение по заданной проблеме. При этом преподаватель является модератором дискуссии. Выражая свою точку зрения, студенты используют различные фразы-коннекторы. Оценочно-эмоциональные выражения украшают речь и помогают высказать мысль в более интересной форме: «I fully/completely agree with you. That's just what I was going to say. I think so too. I'm afraid, I can't agree with you. I don't think that's quite right. I'm afraid I have to disagree with you».

3. *Этические кейс-стади* (ethical case studies) – метод, предполагающий этические тематические исследования, которые дают студентам возможность проанализировать проблемную ситуацию и получить практику в принятии этических решений, являющихся результатом их выбора. Эта рефлексивная стратегия может способствовать поиску и уточнению ценностей. Студенты пишут тематическое исследование этической дилеммы, с которой они столкнулись, зачитывают его на учебном занятии, обсуждают проблемную ситуацию и продумывают возможные реакции на нее.

4. *Цитирование* (quotes) – технология, позволяющая эффективно решать целый ряд следующих дидактических задач: формирование устойчивой мотивации, оптимизация языковой компетенции, активизация мыслительных способностей, расширение словарного запаса обучающихся, работа над произношением, расширение кругозора. Афоризмы являются выражением мировоззрения носителей языка. Изучая их на уроках английского языка, обучающиеся не только луч-

ше усваивают живой язык, но и узнают экстралингвистическую информацию об авторе, его профессии.

5. *Коучинг* представляет собой полидисциплинарную методику, основанную на тренерстве, наставничестве и воодушевлении. Его основная задача призвана не учить чему-либо, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности студент смог сам находить и получать необходимые знания. Другими словами, суть коучинга заключена в раскрытии спящего внутреннего потенциала и приведении в действие системы мотивации каждого отдельно взятого обучающегося.

Один из видов коучинга в преподавании (вне зависимости от мотивов и целеполагания) основан на модели личностного роста GROW Дж. Уитмора, в основе которой лежит механизм рефлексии. В результате применения данной методики происходит «постановка цели для дальнейшего развития» (Goal), затем проверяется и осознается ее «реальность» (Reality), рассматриваются все возможные «варианты действий» (Options) и, наконец, утверждается «воля к действию» (Will) [152].

Ключевые задачи коучинга: определение задач и целей, исследование текущей ситуации, определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату, выработка и анализ возможностей для преодоления препятствий, выбор конкретного варианта действий и составление плана [152]. Кроме того, задачами коучинг-технологии также являются повышение мотивации в обучении и преодоление языкового барьера, организация процесса овладения иностранным языком, освоение разговорного и профессионально-ориентированного английского языка в ситуациях различного уровня (бытовых, социальных, профессиональных, деловых).

Процесс коучинга включает несколько этапов. На первом – студенты ставят перед собой конкретные цели. На втором этапе они производят попытку оценки собственного уровня знаний, базируясь на результатах уже сданных тестов, контрольных работ, анализа собственной работы на занятиях. Третий этап возможно проводить в виде

мозгового штурма, где обучающиеся могут представлять свои учебные стратегии. На четвертом этапе студент может составить для себя индивидуальный план достижения образовательной цели, который включает в себя все те шаги и методы, которые помогут ему в этом, они должны быть соотнесены с определенными временными рамками и стадиями контроля.

6. *Рефлексивное аудирование* (слушание) – технология, развивающая умение слушать, что является важнейшим элементом любой коммуникации. В педагогических и психологических исследованиях описаны различные виды слушания: направленное, критическое, эмпатическое, активное, нерефлексивное, рефлексивное. Нерефлексивное слушание представляет собой первый этап овладения техникой слушания, т. е. представляет собой внимательное молчание без вмешательства в речь собеседника или с минимальным вмешательством. Рефлексивное слушание – вид слушания, который предполагает, помимо вслушивания в смысл произносимого, расшифровку закодированного в речи истинного сообщения и отражение мнения собеседника [130].

Для формирования коммуникативной рефлексии у студентов необходимо развивать навыки *активного рефлексивного слушания*, при котором собеседник старается добиться большой точности и полноты понимания того, что ему говорит партнер. В этом случае применяются различные приемы и техники: эхо-техника (повтор), выяснение (прояснение, уточнение), отражение чувств, побуждение, парафраз (перефразирование), оценка, резюмирование (подведение предварительных итогов). Умение слушать и слышать – необходимое условие правильного понимания позиции партнера, верной оценки существующих с ним разногласий, залог успешного делового и профессионального общения. В процессе развития навыков рефлексивного слушания одновременно формируется коммуникативная рефлексия.

7. *Форсайт* (foresight) – метод, предполагающий создание образа будущего через различные действия, ориентированные на мышление, обсуждение и предвидение. Применение форсайта в процессе

обучения студентов позволяет развивать системное, аналитическое и критическое мышление, прогностичность, повышает познавательный интерес, развивает рефлексивные и коммуникативные навыки, лидерские качества, навыки работы в команде. Обучающиеся должны понимать, что форсайт не является прогнозированием в широком смысле или написанием проекта. В отличие от проектной деятельности, в которой присутствуют целеполагание и целедостижение, в форсайте творческий потенциал участников не ограничивается никакими рамками. Форсайт – открытая интерактивная методика, где итогом работы должна стать определенная концепция развития, вектор, определяющий работу на долгосрочную перспективу [90].

Целями форсайт-проекта являются прогноз, коммуникация, образование и диагностика. Основу форсайта составляют круглые столы, работа в мини-группах, полилоги, дискуссии, мозговые штурмы, SWOT-анализ и т. д., а также совместная работа участников не с текстами, а с образами и схемами. При этом студенты учатся генерировать идеи для описания предполагаемого будущего, а также возможные стратегии его достижения. Форсайт-технология ориентирована не только на получение нового знания в форме докладов, презентаций, рекомендаций и т. п. В сочетании с другими методами и технологиями она помогает развивать неформальные взаимосвязи между участниками, создавать единое представление о ситуации, а в процессе интерактивного общения – способствует формированию коммуникативной рефлексии.

8. *Сторителлинг* (storytelling) – широко распространенная в зарубежной педагогике техника убеждения, метод, построенный на использовании историй с определенной структурой и ярким героем, направленный на решение конкретных задач мотивации, обучения, развития. Сторителлинг как техника подачи учебной информации выполняет воспитательную, мотивирующую, образовательную, развивающую функции. С помощью сторителлинга обучающимся передается конкретная учебная информация (правила, теории, экспериментальные законы, события и пр.) в виде яркой запоминающейся исто-

рии. При этом они могут создавать истории самостоятельно, анализировать их, следуя заданию и рекомендациям преподавателя, моделировать различные ситуации и искать пути выхода. Руководитель организует такую работу, которая «вовлекает обучающихся в процессы понимания, манипулирования, продуцирования или взаимодействия на иностранном языке, в то время как их внимание сосредоточено на понимании или передаче значения (смысла высказывания), а не на языковой форме» [265, с. 4]. Такой сторителлинг на подсознательном уровне воздействует на поведение обучающегося, ассоциирующего ситуацию с личным опытом: он приобретает знания «для себя», понимает, как можно применить полученную информацию на практике.

На занятиях можно использовать четыре основных типа сторителлинга:

- сторителлинг на основе реальных ситуаций используется в тех случаях, когда понимание проблемы важнее, чем правильное решение. В нем используются истории, содержащие трудности, которые необходимо разрешить;

- сторителлинг на основе повествования применяется для повышения интереса обучающихся к заданной теме. В нем вымышленный или реальный рассказчик предоставляет требующуюся для обучения информацию;

- сторителлинг на основе сценария: студент становится участником истории и достигает различных результатов в зависимости от того, какие решения требуется принять. Использование сценариев добавляет смысла знаниям обучающихся и помогает применять их в реальном мире;

- сторителлинг на основе проблемных ситуаций призван научить решать проблемы с наилучшими результатами.

Цифровой сторителлинг применяется при активном использовании мультимедийных технологий, в этом случае рассказывание истории дополняется визуальным рядом: видео, скрайбингом, инфографикой и т. д.

9. *Размышление* (хансей) – процесс самоанализа, самопознания и научения, направленный на обдумывание промахов, неудач и проблем, на освоение и систематизацию накопленных знаний и изобретательство, генерирование новых идей. Хансей может основываться на различных видах:

- личные размышления – студент думает над одним из аспектов своей учебной работы, анализирует его и разрабатывает план возможных усовершенствований, в котором излагает конкретные задачи и способы их достижения;

- размышления в реальном времени (для группы студентов) по поводу определенных важных событий в жизни команды, курса, факультета – участие в проектной работе, спортивных или творческих мероприятиях, прохождение значимого этапа на пути к важной цели (например, сдача сессии, собеседование при приеме на работу). Ввиду того, что проект может развиваться достаточно долго, важно преодолевать каждый значимый этап, чтобы избежать значительных потерь знаний. Среди рассматриваемых вопросов можно выделить следующие: цели и задачи, поставленные перед группой, достигнутые результаты, анализ причин, по которым были получены именно такие результаты, размышления о допустимых усовершенствованиях. Одна из основных целей – получение обратной связи. В результате таких размышлений производятся соответствующие изменения в деятельности;

- итоговые размышления – уже законченных проектов, а также уроков, которые можно извлечь из них. Студенты стараются понять, что было сделано хорошо, что плохо, что можно было сделать лучше и каким образом. Достигнутые результаты критикуются, а при осмыслении проделанной работы часто появляются новые идеи. Каждый из участников проекта высказывает свое мнение, а потом все услышанное обобщается. Итоговые выводы обсуждаются в мини-группах, оформляются в письменном виде и доносятся до сведения всех команд, участвующих в проекте.

10. *Целеполагание SMART* (по Д. Доурдэну) – метод, при котором сочетание планирования и коммуникативной рефлексии в различных видах деятельности приводит к тому, что студенты учатся са-

мостоятельно формулировать свои цели. Когда учащийся осознает смысл учебной установки, его деятельность становится мотивированной и целенаправленной.

Целеполагание SMART задает критерии качества цели, которых необходимо придерживаться. Аббревиатура SMART составлена из первых букв английских слов, называющих соответствующие критерии качества целей:

- S (specific) – каждая цель должна быть описана как четкий, конкретный результат;
- M (measurable) – цель должна быть измеримой с помощью конкретных индикаторов и стандартных процедур;
- A (assignable) – цель должна быть неслучайной, обоснованной, доказанной, жизненно необходимой для человека или организации;
- R (realistic) – цель должна быть реалистичной, в принципе достижимой;
- T (time related) – цель должна быть четко определена во времени, должны быть поставлены конкретные сроки (контрольные точки) ее достижения.

Технология SMART предназначена для контроля над качеством уже сформулированных целей, но может быть использована и как способ целеполагания. Алгоритм проверки или постановки целей с помощью системы SMART выглядит следующим образом:

1) пишется список возможных целей и проводится спецификация результата (его точное описание);

2) студенты пытаются спрогнозировать и оценить степень достижимости целей, применяя числовые оценки вероятности, различные коэффициенты и т. п. Для каждой из целей выбирается 3–5 критериев измерения и контроля промежуточных результатов (например, коммуникативные показатели). Важно, чтобы эти критерии были достаточно удобными;

3) для выбранных целей указываются точные сроки их достижения, затем пишется план, в котором выделяются этапы промежуточного контроля.



В идеальном варианте алгоритм системы SMART оперирует избыточным количеством целей, постепенно на каждом этапе целеполагания отбрасываются слабые цели, получившие наиболее низкие или негативные оценки. Так, на первом этапе отвергают цели, которые невозможно преобразовать в конкретный результат; на втором – сокращаются незначимые для деятельности студента цели; на третьем – «недостижимые» (имеющие высокий уровень риска, требующие больших ресурсных затрат и др.); на четвертом этапе исключаются цели, выполнимость которых трудно или невозможно контролировать. На пятом этапе остается небольшое число целей (как правило, 5–7) и происходит своего рода переход от стратегического (долгосрочного) целеполагания к оперативному (краткосрочному) планированию.

Концепт «целеполагание», ради которого остро ставится вопрос о необходимости реформирования целостного образовательного процесса, оказывается неотъемлемым элементом понятия «инновационность» [67]. Инновационное целеполагание является приоритетным для современного образования. Работа обучающихся по целеполаганию и рефлексии органично включается в процесс получения профессионального образования и, в дальнейшем, повышения квалификации, делает его осознанным и продуктивным.

11. *Стратегия развития критического мышления* (стратегия SOAP) – модель формирования коммуникативной рефлексии, разработанная в Калифорнийском университете как часть профессионального руководства «Обучение на основе опыта» [249]. Данная методика формирует не просто коммуникативную, а критическую рефлексию, так как она включает процесс самоосмысления, обращение сознания к собственным предпосылкам, или предположениям, и одновременно критику этих предпосылок. М. ван Манен отождествил понятие критической рефлексии с наивысшим уровнем рефлексивно-творческого мышления, где основой самоанализа деятельности являются моральные и этические критерии [274].

Стратегия SOAP включает в себя несколько этапов, содержание которых представлено в табл. 3.

Таблица 3

Развитие критического мышления (стратегия SOAP)

Этап развития критического мышления	Рефлексивные стратегии деятельности
<i>Subjective</i>	Изучение своей субъективной позиции во всех гранях опыта с точки зрения контекста, содержания и стратегий, т. е. своих мыслей, чувств, восприятие событий
<i>Objective</i>	Включение объективных данных об опыте через обратную связь, информацию и новые знания из различных источников (от однокурсников, преподавателей-ученых-теоретиков, из имеющейся литературы) и дополнительных исследований
<i>Assessment</i>	Оценка опыта посредством анализа субъективной и объективной рефлексии и обобщение полученных знаний, это приводит к новому пониманию и более конкретному определению целей обучения
<i>Planning</i>	Планирование будущих профессиональных действий (чтения, учебной практики, применения сетевых технологий, проектных исследований и др.) на основании результатов обучения, полученных через оценку и анализ. План действий должен быть конкретным, подробным, достижимым и измеримым

Отличие этой стратегии от других методик формирования рефлексии в том, что здесь процесс рефлексии не останавливается на анализе личного опыта, стратегия SOAP подразумевает учет информации, предоставленной другими участниками учебного процесса, соотнесение своего личного опыта с имеющимся опытом, наблюдениями других людей и объективными данными из различных источников.

В самом начале руководитель должен объяснить студентам, что означает аббревиатура SOAP. Учащиеся заполняют таблицу под руководством преподавателя, наполняя содержанием соответствующие рефлексивные стратегии (табл. 4).

Пример заполнения студентами таблицы  
«Развитие критического мышления»

Subjective	Exploring your experience – your thoughts, feelings, and perception of events
Objective	Incorporating inputs from others, additional research
Assessment	Analyzing the experience to integrate the subjective and objective data, so that it leads to new understanding and more focused learning goals
Planning	Evolving an action plan that is specific, detailed, achievable and measureable

В процессе обучения иностранному языку рефлексия должна быть чем-то большим, чем случайное переживание личного опыта, она должна стать систематическим и качественным процессом исследования, поэтому преподавателю необходимо использовать несколько критериев, основанных на следующих пяти базовых аспектах: цели урока; методические ресурсы, материалы и используемые виды деятельности; методология; управление работой на учебном занятии («классный менеджмент»); использование иностранного языка студентами и преподавателем.

Каждый этап методики SOAP содержит тщательную и связную последовательность действий, которые нужно совершить, чтобы понять и пережить прошлый опыт. Ниже приведены рефлексивные стратегии деятельности на каждом этапе.

Этап 1: Subjective (narration): субъективная реальность (описание, повествование). Студенту выдается инструкция, руководствуясь которой он должен рассказать о каком-то событии из своей жизни.

Step 1:

1) describe what happened: the events, your thoughts and feelings (content);

2) describe how it happened: how you acted, your friends (fellow-students, parents, colleagues) acted, what went well, what didn't (learning process);

3) discuss why it happened: what were your assumptions, what your friends' were / fellow-students'/parents' assumptions, how did the physical / linguistic / social / learning environment contribute to it (context).

Инструкция предполагает наличие следующих элементов: рассказ о том, что произошло: события, мысли и чувства (*содержание*); описание того, как это произошло, как действовал студент, как его друзья, родители, коллеги (для работающих студентов) отреагировали, что получилось, что не удалось (*образовательный процесс*); обсуждение события: что предполагал преподаватель, что ожидали студенты, как физическая / лингвистическая / социальная / учебная среда способствовала этому (*контекст*).

Переосмыслив каждую часть своего опыта, рефлекслирующий студент получает перспективу, которая основывается на ретроспективе и позволяет представить событие на психологической дистанции. Преимуществом субъективной рефлексии является то, что она дает возможность этому студенту на мгновение приостановить свои эмоции – деэмоционализировать свой прошлый опыт и выявить нюансы, которые он, возможно, упустил. Психологические процессы формирования рефлексии, то, что происходит на данном этапе со студентом, американский философ Д. Шон называет соответственно *reflection-in-action* (соответствует ситуативной рефлексии), *reflection-on-action* (является эквивалентом ретроспективной рефлексии) и *reflection-for-action* (его значение можно приравнять к перспективной рефлексии) [270].

А. В. Карпов отмечает, что в зависимости от функции рефлексивных процессов выделяют три вида рефлексии: ситуативную, ретроспективную и перспективную рефлексии. Ситуативная рефлексия осуществляется во время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; она обеспечивает мотивацию, самоконтроль поведения человека непосредственно в момент ситуации, ее осмысление и анализ [83]. Проблема контроля над деятельностью, т. е. ситуативная рефлексия, разрабатывалась и М. Шнайдером [272]. Самоконтроль, явля-

ющийся составляющей рефлексии, описан у А. Дейкмана [62]. Ситуативная рефлексия призвана координировать и контролировать процесс осуществления деятельности в изменяющихся условиях. Ретроспективная рефлексия проявляется в анализе уже выполненной деятельности и свершившихся событий. Предметом этого вида рефлексии являются причины произошедшего, содержание прошлого поведения, его результат и, в особенности, допущенные ошибки. Перспективная рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, с ее планированием и прогнозированием. Основными результатами данного вида рефлексии являются тщательность проработки деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на перспективу [83].

Этап 2: Objective interpretation: объективная интерпретация.

Step 2: Reconsider the experience and identify key issues:

- by eliciting opinions, perspectives and feedback from other professionals (colleagues / peers);
- by consulting objective data from the literature

Объективная интерпретация предполагает переосмысление опыта и определение ключевых моментов события путем выявления мнений, точек зрения и получения отзывов других людей (друзей, соратников, преподавателей, коллег), которые, например, присутствуют на занятии, также учитываются объективные данные Интернета, телевидения. Опираясь на инструкцию, собственный опыт и ссылаясь на исследования в данной области, на опыт других людей и теории, разработанные на основе такой практики, студент получает множественные перспективы, которые могут помочь ему сделать обоснованные выводы.

Этап 3: Assessment: оценка, анализ.

Step 3:

- 1) analyze the data gathered from subjective experience and objective inputs;
- 2) synthesize the learning obtained;

3) identify strengths and weaknesses;

4) relate this experience to past experiences to identify patterns and challenges.

Этот этап включает в себя анализ данных, полученных из субъективного опыта и объективной дополнительной информации, синтез полученных знаний, выявление сильных и слабых сторон воспроизведенного опыта и соотнесение его с предыдущим результатом для выявления закономерностей (Делал ли я это раньше? Всегда ли я делаю это? Как я могу это делать по-другому?). Студент располагает определенным жизненным багажом знаний, обусловленным поведением в прошлом и прежней деятельностью. Он понимает свою учебную деятельность, практику в контексте этого опыта, т. е. физические, психологические и культурные убеждения, поведение и действия, прошлые и настоящие, как свои, так и чужие, влияют на его работу во время занятий в аудитории.

Этап 4: Plan: планирование.

Step 4:

1) specific next steps;

2) measurable goals;

3) attainable objectives;

4) relevant action;

5) timely intervention.

На заключительном этапе реализации методики SOAP студент должен спланировать свою учебную (и профессиональную) деятельность на будущее. Это может быть сделано путем применения SMART-плана, который включает в себя: Specific – конкретные дальнейшие шаги (по заданным критериям); Measurable – измеримые цели (изменение конкретных аспектов поведения, обучающих ресурсов или методики путем размещения их в виде континуума (Никогда – Иногда – Часто – Всегда); Achievable – достижимые цели (непосредственные, выполнимые задачи, а не давно поставленные общие цели); Relevant – соответствующие действия, имеющие непосредственные, положительные последствия для студентов; Timely – своевременная корректировка

(ввод плана в действие уже на следующем занятии, а не ожидание «правильного» времени). После завершающего этапа преподаватель вместе со студентами обсуждает советы-рекомендации для будущей рефлексивной практики.

Tips for effective reflection:

- 1) Pick an experience that evoked a strong emotional reaction in you.
- 2) In your subjective analysis, avoid making excuses for your actions and do not indulge in self-pity or self-congratulation.
- 3) Adopt an attitude of suspended judgment until you get more data.
- 4) Follow every step because this is a cyclic process, and each step builds from the previous.
- 5) Work with an open mind, so that you can accept a new perspective and a new set of skills or attitudes.
- 6) Remember that the aim of critical reflection is professional development, not writing a good narrative or advertising your skills.

Таким образом, можно заметить, что первый этап – целеполагание – успешно сочетается с последующим формирующим этапом. Детальное исследование данной рефлексивной практики, личного опыта и объективных, контекстуализированных событий (с обратной связью от других лиц) призвано помочь учащемуся научиться синтезировать свои знания и разрабатывать более эффективные учебные рефлексивные стратегии для будущего использования. Коммуникативная критическая рефлексия предоставляет платформу и студентам, и преподавателям для собственного интеллектуального и профессионального роста посредством конкретных, измеримых, достижимых, актуальных и своевременных действий. Она также помогает сделать непрерывное профессиональное развитие естественным результатом повседневной рефлексивной практики.

## **Глава 4. РЕФЛЕКСИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **4.1. Рефлексивные основы управленческой деятельности**

В эпоху интенсивных социально-экономических и политических перемен, требующих от ее субъекта стратегического мышления, эффективность деятельности управленческих кадров, их способность к профессиональной коммуникации на уровне самоорганизации, аналитические и прогностические навыки определяет культурно организованная рефлексивная деятельность, способствующая реализации и развитию инновационного потенциала личности. Рефлексивной деятельности придается особое значение, так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю в дальнейшем успешно осуществлять свою деятельность. Под рефлексией, как было отмечено выше, понимается форма мыслительной деятельности, направленная на преодоление возникшего затруднения и субъективной невозможности продолжать деятельность и включающая анализ, критическое переосмысление предшествующей деятельности и поиск новой нормы в ней.

Выявление сущности, структуры и общих закономерностей процесса управления развитием профессиональной рефлексии в управленческой деятельности, в том числе на государственной службе, обладает исключительной актуальностью.

Основы управленческой рефлексии были рассмотрены в труде основоположника российской методологической школы Г. П. Щедровицкого [245]. Теория развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности представлена в работе О. С. Анисимова и А. А. Деркача, в которой особую ценность имеет разработка уровней управленческого мышления от исполнения фиксированной нормы до уровня рефлексивной самоорганизации [20]. Системному изучению схем рефлексивной деятельности в процессе мышления посвящено исследование И. Н. Семе-



нова, дающее возможность на основе теоретических моделей проектировать прикладные методики развития рефлексивного мышления [180]. Большую значимость для формирования управленческого мышления имеют работы Н. Г. Алексеева, В. К. Зарецкого, И. С. Ладенко, Г. П. Щедровицкого, в которых разработана методология рефлексии концептуальных схем деятельности, влияющая на поиск и принятие решения [7, 8, 107, 135, 243].

Теоретическим аспектам развития рефлексии в системе последипломного образования посвящено исследование В. А. Метаевой [133], в котором дано обоснование рефлексивного метода как дидактического, отмечены андрагогические особенности его применения и определена его акмеологическая сущность. Эта работа может быть положена в основу концепции развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности, включающей совокупность научных положений о рефлексии и ее методологических функциях, комплекс рефлексивных методик, построенных на основных критериях рефлексивного дидактического метода и обеспечивающих личностно-профессиональное развитие субъекта до уровня рефлексивной самоорганизации. Развитие рефлексии проявляется в процессе преодоления затруднений в деятельности и анализа субъектом собственного профессионального опыта, в создании условий личностно-профессионального развития, в совершенствовании профессиональной компетентности и достижении «акме», что в итоге способствует становлению и развитию управленческой деятельности.

Исследование управленческой рефлексии требует использования следующих общенаучных методов:

1) обобщение – для выявления общих признаков рефлексии и распространения их на его частные или единичные проявления в процессе прикладного исследования;

2) формализация и схематизация языка, предполагающие использование схематических изображений рефлексии и ее движений для обозначения методологических схем в целях получения максимально точного понимания выраженной мысли;

3) анализ, необходимый для классификации признаков изучаемого объекта: уровня выраженности рефлексии, ее видов, степени овладения механизмом рефлексии, направленности на акмеологический результат;

4) синтез – для получения нового представления о закономерностях проявления и развития профессиональной рефлексии в управленческой деятельности, а также для составления типологических характеристик на основе степени выраженности рефлексии в профессиональной деятельности государственных служащих, ее качественных характеристик.

Также важны эмпирические и конкретно-научные методы, благодаря которым осуществляется диагностика и коррекция развития рефлексии в профессиональных группах, а также воздействие на ход ее изменения. Для получения результата необходимы диалоговые методики, включающие коммуникативную и личностную рефлексии, дискуссии, в которых проявляется кооперативная рефлексия, что позволяет обеспечить деятельностное включение респондентов в процесс создания нового содержания, обработку и анализ результатов. Поскольку в качестве предмета исследования рефлексии выступает профессиональная деятельность, то это помогает включать механизмы по преобразованию существующей профессиональной деятельности: работать с экзистенциальными феноменами (смыслами и ценностями), создавать целостный, многогранный образ исследуемой реальности, проводить психологически безопасную (безоценочную) экспертизу профессиональных качеств и использовать ее результаты для профессионального совершенствования.

Для систематического, целенаправленного восприятия процесса развития рефлексии управленцев в ходе прикладного исследования необходимо включенное наблюдение и сравнительный анализ документальных источников и феноменального материала (рефлексивных отчетов, схематических докладов, стенограмм событий и иных материалов).

Тестовая методика О. С. Анисимова по определению уровня рефлексивности мышления, адаптированная в данном исследовании для изучения управленческой деятельности и представляющая собой опросник из восьми блоков, содержащих вопросы по способам решения задач и варианты ответов, из которых опрашиваемый выбирает предпочтительные, позволяет получить количественные данные (в условных единицах) об уровне выраженности рефлексии в деятельности, а также определить уровень проявления личностных качеств, в определенной степени влияющих на развитие рефлексии, позволяет выявить уровень коллективности, лидерства, самокритичности. Уровень рефлексивности определяется исходя из суммы набранных баллов [23].

Необходимо также использование метода анализа продуктов деятельности (контент-анализ экспериментальных материалов по изучению рефлексии профессионального мышления управленческих кадров). Контент-анализ полученного документального и феноменального материала иллюстрирует рефлексии и ее элементы в профессиональной деятельности. Единицами анализа являются следующие элементы процесса рефлексии:

- фиксация затруднения в собственной деятельности;
- анализ собственной деятельности;
- наличие критической позиции по отношению к собственной деятельности;
- попытка выйти из затруднения или поиск новой нормы;
- изменение себя в деятельности.

Методы опроса и анкетирования, использование косвенных показателей включенности профессионала в деятельность и ее результативности направлены на выполнение задач диагностики рефлексии, получение количественных и качественных показателей, а также создание условий для дальнейшего развития рефлексии в профессиональной деятельности, а следовательно, и развитие личностных качеств, формирование эмоционально-ценностного отношения к деятельности.

Рефлексия – сложное интегративное качество человека, обусловленное его индивидуальными психофизиологическими и личностны-

ми особенностями, способностями и знаниями. Суть рефлексии заключается в обозначении процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания сознания и форм своего опыта, отражающих событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождающих действенное отношение личности как целостного «Я» к собственному поведению, общению, осуществляемой деятельности.

Успешное выполнение любого вида деятельности связано с психолого-физиологическими особенностями индивида, выработанными компетенциями в рамках определенной профессии, и опосредовано функциями личностной, интеллектуальной, деятельностной рефлексии. Чем гармоничнее сочетаются виды рефлексии в процессе профессиональной деятельности, тем гармоничнее чувствует себя человек в окружающем мире, в профессии. Полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего результат мышления и эффективность деятельности, а также детерминирует уровень личностного и индивидуально-психологического соответствия человека требованиям высокого профессионализма.

## **4.2. Уровни профессионализма в управленческой деятельности**

Профессиональная рефлексия – это способ выхода из профессионального затруднения, характеризующегося невозможностью продолжения деятельности ввиду отсутствия результата в ней. Как уже упоминалось, механизмом выхода из затруднения является анализ деятельности с затруднением, ее критическая реконструкция и перенормирование деятельности. Знание механизма рефлексии как инструмента выхода из затруднения является условием успешности любой профессиональной деятельности, в том числе управленческой.

Рефлексия влияет на формирование мотивации и целеполагания в управленческой деятельности, а это означает, что осознание мотивов своей деятельности приводит человека к построению определенной цели. Рефлексия цели определяет модель деятельности и ее реа-

лизацию, а рефлексия затруднений деятельности приводит к необходимости фиксации ее результатов и анализу отдельных компонентов, в том числе и ее субъектов, в особенности личности самого деятеля. Благодаря сочетанию креативности, высокого уровня внутренней мотивации в профессиональной деятельности и рефлексивности человек способен выйти на уровень творческой деятельности [189]. Это значит, что достижение кульминации профессионализма и выход деятеля на уровень творческой деятельности можно интенсифицировать за счет оптимизации рефлексивного мышления, ведущей к рефлексивной самоорганизации.

Рефлексия является методологическим средством развития профессионального опыта, требующим личностной включенности, ведь только осмысленная, личностно значимая деятельность становится опытом. Генезис профессионального опыта соответствует процессу рефлексии. Следует также отметить, что субъектом рефлексии профессиональной деятельности по поиску опыта является сам субъект деятельности.

Проблема развития управленческой деятельности может быть разрешена при условии формирования у управленцев такого типа профессионального мышления, который давал бы им возможность самостоятельно решать вопросы своего профессионального развития и достигать более высоких результатов в деятельности. Такой тип мышления можно назвать рефлексивным, а в качестве методологического средства для его развития рассмотреть инструменты рефлексии.

Анализ философских взглядов Аристотеля, Сократа, Канта, Гегеля помогает взглянуть на рефлексиию как на философский метод познания, как на методологическую категорию, связанную с мыслительной деятельностью субъекта. В работах современных философов и отечественных методологов выделяется такой аспект изучения рефлексии, как рефлексивная методология, которая дает возможность выделить различные виды рефлексии. В настоящее время рефлексия активно используется как метод для решения проблем организации и проведения междисциплинарных исследований, для перспективной

разработки средств комплексного изучения системных объектов проектирования, коллективной мыследеятельности, процессов переосмысления опыта, выявления механизмов социальной и культурной интеграции и т. д. Границы применения категории рефлексии в настоящее время расширились до общенаучного использования, она выступает в качестве объяснительного принципа и для естественных, и для гуманитарных наук.

Для развития управленческого мышления важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося, что на практике приводит управленца к высокоорганизованной профессиональной рефлексии. Для обеспечения этого процесса в системе непрерывного образования управленческих кадров необходима опора на рефлексивный метод [236].

Потребность в применении рефлексивного метода связана также с основными функциями управленческой деятельности, которые традиционно сводятся к целеполаганию, обеспечению, коррекции и контролю. Обеспечение деятельности исполнителей необходимыми условиями, средствами, материалами и иными ресурсами для выполнения работы – первичная функция управленца, за которой следует деятельность исполнителя. И выполнение этой функции побуждает управленца к рефлексии. Имеющаяся норма, или представление о результате в его изначальном понимании, требует сравнения с той, которая получается в воспроизводимой исполнителями деятельности – как следствие идет рефлексивный процесс анализа деятельности, сравнения полученных результатов и нормы, что соотносится с функцией контроля в управленческой деятельности. Далее неизбежно возникает необходимость критического осмысления полученных результатов, что порождает функцию коррекции исполнительской деятельности. Таким образом, уже первичные управленческие функции рефлексивны по своей природе, поскольку их воспроизводство обеспечивается благодаря механизму рефлексии, а именно: анализу (контролю), критике (коррекции), нормированию (обеспечению) и целеполаганию.

Рефлексивность основных управленческих функций означает, что их успешное выполнение возможно только при рефлексивном управленческом мышлении, формирование которого происходит на основе рефлексивного метода. Управленческая деятельность, будучи рефлексивной по отношению к исполнительской, обеспечивает устойчивое воспроизводство деятельности, получение стабильных результатов, иными словами, обеспечивает функционирование. Важно отметить, что преодоление профессиональных затруднений в самостоятельном рефлексивном процессе определяет качество управленческой деятельности и ее развитие. Управленческая рефлексия, обеспечивающая развитие деятельности, на этапе анализа актуализирует исследовательскую деятельность (для чего необходимо теоретическое мышление и владение навыками исследования), на этапе критики – проблематизирующую деятельность, требующую навыка постановки проблем, способности взять затруднение на себя и обратить критику на собственные действия, и, наконец, на этапе нормирования – способности к постановке цели, выработке стратегических решений, волевому и ответственному принятию решений.

На эффективность управленческой деятельности оказывают влияние и некоторые организационно-процессуальные аспекты рефлексии. Во-первых, процесс рефлексии более эффективен в инновационных средах, где раскрывается личностный потенциал человека, где существуют позитивные установки на коллективную мыследеятельность и личностные достижения; во-вторых, осмысление, переживание, самоанализ и самоконтроль, осознанный выбор средств для саморазвития дают возможность выстроить стратегию личностного и профессионального развития; в-третьих, личностное и профессиональное представляют собой единое целое и вплетены в ткань жизнедеятельности; в-четвертых, критическая реконструкция совершенной деятельности предполагает сомнение, а поиск нормы – активность и динамичность, что создает равновесие и гармоничность в деятельности.

Рефлексивная самоорганизация является одним из условий достижения высоких результатов в деятельности. О. С. Анисимов и А. А. Дер-

кач, характеризуя профессионализм как умение решать стандартные профессиональные задачи, выделяют уровни профессиональной деятельности, соотносимые с уровнем развития рефлексивных способностей и раскрывающие особенности индивидуальных, субъектных и личностных проявлений человека [20]. Этот подход означает, что критерием уровня профессиональной деятельности выступает рефлексия. Усложнение уровня рефлексивной самоорганизации, более высокая степень владения механизмом рефлексии означают более высокий уровень профессионализма. Полная же рефлексивная самоорганизация является условием достижения «акме» – наивысшего результата в профессиональной деятельности, сопровождаемого высокими личностными достижениями.

Основываясь на положении О. С. Анисимова и А. А. Деркача о детерминации уровня профессионализма качеством рефлексивного мышления и соотнеся его с содержанием деятельности государственного служащего, можно выделить следующие уровни профессионализма в управленческой деятельности:

1-й уровень: становление рефлексивного мышления. Для государственного служащего на этом уровне характерны понимание внешне зафиксированной нормы (законы, постановления, инструкции) и способность к ее исполнению. Здесь же возможно разделение функций или кооперирование в деятельности для большей эффективности.

2-й уровень: успешное выполнение фиксированной нормы в рефлексии. На данном уровне профессиональной деятельности приобретает способность выполнять любую ситуативно конкретизированную норму в пределах стандартизированного процесса и в рамках допустимого объема времени без неоправданного напряжения.

3-й уровень: рефлексивное выполнение фиксированной нормы. На этом уровне профессиональной деятельности управленец успешно реализует фиксированную норму, выбирая ее из допустимого набора, овладевает способностью осуществлять рефлексии своего исполнения, что обеспечивает надежность получения нужного результата и ответственность в непредсказуемых условиях деятельности. В дан-



ном случае рефлексия направлена на оперирование нормами, реконструкцию ситуации и выбор способа нормирования.

4-й уровень: рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и тактической коррекцией нормы. В рамках систематической рефлексии может формироваться потребность в постановке задачи и определении последовательности действий. Задачный подход к построению исполнительского действия предполагает способность не только понимать содержание нормы, но и переходить к перестраиванию процесса, имеющего нормативную предписанность, к самоопределению в деятельности.

5-й уровень: участие в решении проблем, поставленных и снятых за счет внешнего участия. Опыт постановки и снятия микропроблем позволяет профессионалу активно участвовать в решении основных проблем, что означает вовлечение в изменяющуюся деятельность и изменение ее критериев. Умение вписываться в существенно изменяемую деятельность на основе опыта прежней, соучаствовать в процессе изменения «стратегии» деятельности свидетельствует о новом уровне развитости рефлексивных способностей.

6-й уровень: самостоятельная постановка и решение проблем. Опыт участия в постановке и снятии проблем в деятельности подготавливает профессионала к самостоятельной проблематизации и депроблематизации. В связи с этим начинает развиваться проблемное звено рефлексивного сознания.

7-й уровень: полная рефлексивная самоорганизация. Ситуационная реконструкция деятельности после возникновения затруднения в ней, коррекция нормативного содержания, проблематизация прежней нормы и умение учитывать различные нормативные требования создают новый уровень самостоятельной, самоорганизованной профессиональной деятельности. Основные рефлексивные события на этом этапе происходят в пределах трех основных звеньев рефлексивного сознания: анализа, критики, нормирования.

8-й уровень: системообразование в профессиональной деятельности. Рефлексивная саморегуляция является интегральным механиз-

мом, придающим целостность управленческой деятельности, включает социальную потребность в деятельности, целеполагание, построение способа деятельности, его воплощение и контрольное корректирование. С переходом от целеполагания к организационно-управленческому этапу профессионал встречается с проблемами управления и организационными осложнениями в общении и коммуникации. Требуется личностная рефлексия, без которой учащаются уходы из профессиональной среды, конфликты, индивидуальное и групповое напряжение.

9-й уровень: системообразование в рефлексивном звене профессиональной деятельности. Расширение объема и сложности материала рефлексии в управленческой деятельности приводят субъекта к необходимости вычленения отдельных рефлексивных процессов, их оформления в рефлексивные действия. Это превращает рефлекссию в систему мыследеятельности, что позволяет выделять предмет деятельности, выстраивать стратегию, проводить критический анализ деятельности. На этом уровне рефлексии происходит личностно-профессиональное развитие, связанное с изменением концептуально-ценностной системы, социально-культурных норм кооперации, актуализируется инновационно-творческий потенциал.

О. С. Анисимов и А. А. Деркач, рассматривая проблему саморазвития в управленческой деятельности с позиций рефлексивной самоорганизации, считают, что уровень профессионализма определяется несколькими группами факторов: во-первых, это индивидуальные особенности и их изменение в течение жизни и в процессе накопления опыта профессиональной деятельности; во-вторых, это социокультурные формы, демонстрируемые специалистом, выработка отношения к которым является условием включенности специалиста в социокультурную среду; в-третьих, это скорость присвоения социокультурных форм, оперируя которыми управленец демонстрирует уровень профессионализма [20]. Дополнительным источником роста профессионализма является самоизменение, саморазвитие в рамках потребностей профессиональной деятельности.

В управленческой деятельности профессиональная рефлексия проявляется в ситуациях управления не только процессами, но и отношениями, что требует сформированности такого вида рефлексии, как личностная. Управление осуществляется через взаимодействия людей, имеющих свои индивидуально-личностные особенности, которые они привносят в деятельность, поэтому руководителю необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. В этих случаях мобилизуется личностный потенциал управленца, а именно: решительность, сильная воля, уверенность в себе, активность и целеустремленность, эмоционально-волевая устойчивость, экстравертированность, способность поддерживать стабильные отношения со всеми, добывать и анализировать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения и т. д. Психическая деятельность руководителя на стадиях анализа, принятия решения, корректировки и оценки результатов действия требует рефлексивного осознания.

Таким образом, рефлексия можно определить как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, к творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции.

Необходимость овладения профессиональной рефлексией как культурным механизмом деятельности и мышления является одной из актуальных потребностей современной управленческой деятельности. Рефлексия как элемент и условие профессиональной компетентности, как механизм анализа опыта, как компонент структуры профессиональных способностей является акмеологическим условием профессионального развития. Она влияет на развитие личности и профессиональное самосознание, на самоактуализацию и самореализацию, раскрытие творческого потенциала – необходимые предпосылки для достижения «акме», обеспечивающие личностный, творческий, профессиональный и социальный рост [236].

Результаты эмпирического исследования уровня рефлексивного мышления управленческих кадров, полученные при реализации профессионального модуля в магистратуре (направление «Государственное и муниципальное управление», специализация «Технологии государственного администрирования»), позволили определить характеристику и уровень рефлексивного мышления магистрантов и выявили проблемы развития мышления государственных и муниципальных служащих.

Содержание модуля, представляющего собой организационно-деятельностную игру, посвящено анализу проблемы развития компетенций государственного служащего. Объем профессионального модуля соответствует 1 зач. ед., каждый блок включает проблематизирующий доклад, коллективную мыследеятельность, дискуссию, организованную по схеме сложной коммуникации, и групповую рефлексию события. При определении уровня рефлексии магистрантов использовалась методика О. С. Анисимова, адаптированная к условиям обучения [22]. Особое внимание уделялось учету субъектного (деятельностного) опыта и жизненного опыта учащихся, их актуальных личностно-профессиональных запросов, способности к открытому мышлению и отказу от догм, учитывался уровень мотивации, важный для достижения профессионально значимой цели и развития творчества, анализировалось включение в процесс профессиональной деятельности личностных функций (бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности и т. д.), рассматривалась способность к коллективной мыследеятельности, кооперации, что особенно важно для проектных и командных форм деятельности.

Анализ показал, что уровень рефлексии более половины магистрантов (56 %) находится между 1-м и 4-м уровнями, характеризуется становлением рефлексии в деятельности, рефлексивным фиксированием нормы деятельности и рефлексией задачи; эта группа магистрантов работает на уровне выполнения поставленной задачи и ее анализа.

Высокий уровень рефлексии, свидетельствующий о способности формулировать проблемы в текущей деятельности, характерен для

24 % участников исследования. На этом уровне магистранты самостоятельно вычленяют и решают задачи, что подготавливает их к самостоятельной проблематизации и депроблематизации, развивает рефлексивное мышление.

По мнению Ж. Пиаже, рефлексивное мышление осуществляется на основе знания субъектом логических законов связи объекта с направленным на него действием и на основе осознания необходимости такой связи; периоды становления рефлексивного мышления выделяются по принципу возрастной периодизации мышления [267].

Результаты исследования показали, что только 7 % магистрантов обладают развитым рефлексивным мышлением на уровне самоорганизации. Выход на такой уровень рефлексии дает им возможность гармонично сочетать внешние и внутренние обстоятельства, действовать самостоятельно, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития.

На уровне системного рефлексивного мышления, позволяющего выделять предмет деятельности, выстраивать стратегию, проводить критический анализ деятельности, осознанно планировать личностно-профессиональное развитие, изменять профессиональные ценности и социально-культурные нормы кооперации, способны работать 4 % магистрантов.

Таким образом, исследование показало, что механизм рефлексии является методологическим средством развития деятельности, включающим весь спектр перехода к более высоким результатам деятельности: анализ совершенной деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую норму (новую вершину) в своем личностно-профессиональном развитии. Это дает возможность проектировать инновационные технологии, предполагающие развитие способностей к анализу своего личностного и профессионального опыта и самостоятельное нахождение новых знаний, обретения смыслов и ценностей жизни, и таким образом отвечать на вызов времени, формировать новые подходы к управленческой деятельности.

А. С. Шаров, рассматривая механизмы рефлексии, указывает на ее онтологический статус и отмечает ее значимость для профессиональной деятельности, в том числе для управленческих кадров [239]. Рефлексия обеспечивает реализацию функции бытийности, когда субъект управленческой деятельности оценивает результаты своей профессиональной деятельности через призму смысла и общественной значимости.

Обсуждая проблемы развития мышления кадров государственной службы, С. В. Кузнецов и И. Н. Семенов обращают особое внимание на формирование рефлексивных приемов саморегуляции, считая это важным фактором развития управленческой деятельности [101].

На необходимость владения профессионалом методологической рефлексией, способной порождать инновационные содержания, указывал В. А. Сластенин. Описывая процесс реализации рефлексивно-инновационных технологий в деятельности, он отмечал: «Рефлексия в общем плане – это переосмысление. Создание рефлексивной среды позволяет моделировать особые, уникальные по отношению к субъекту условия, в которых его личностный и интеллектуальный опыт не только оказывается недостаточным, но и служит своеобразным препятствием (а не только средством) к достижению цели. При этом проблемность раскрывается как интеллектуальное противоречие, актуализирующееся в виде столкновения известных знаний, умений с теми особенными условиями инновационной ситуации, в которых субъект осуществляет доступные ему способы действия... Самостоятельное преодоление этого противоречия и выступает в итоге как открытие нововведения и одновременно как личностное и интеллектуальное развитие, выражающееся в активной самоперестройке личности, реорганизации мышления» [203, с. 7].

Это высказывание убеждает в том, что рефлексия выступает как переосмысление личностных стереотипов. При таком способе разрешения проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликта не подавляется, не игнорируется, а обостряется. Стремление решить

проблему выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, происходит мобилизация ресурсов собственного «Я» для достижения цели. Это служит предпосылкой для прогнозирования и создания новшества, общего продуктивного способа действия, который реализуется в виде интеллектуальной рефлексии. Вывод В. А. Сластенина, исследовавшего профессиональную педагогическую деятельность, следует интерпретировать для развития профессиональной рефлексии государственных служащих в рамках их управленческой деятельности.

### **4.3. Условия развития рефлексивного мышления управленческих кадров**

Формирование управленческой рефлексии происходит на основе рефлексивного метода, а его обоснование и необходимость практического применения ведет к разработке инновационных методик в системе образования управленческих кадров, которое в настоящее время все еще определяется традиционными подходами в его организации и наборами стандартных учебных программ в содержании. Между тем профессиональная компетентность современного управленца связана со способностями к саморазвитию, к выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, с эффективной коммуникацией, с самостоятельным и ответственным принятием решений.

Данные положения позволяют широко внедрить в систему образования управленческих кадров описанные в предыдущих главах рефлексивные методики, которые дают возможность руководителю анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития и действовать самостоятельно. Благодаря им обеспечивается непрерывный процесс личностно-профессионального развития, а человек получает способность управлять событиями, быть открытым для нового знания и готовым его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Использование рефлексивных методик представляется важным и актуальным, поскольку они опираются на андрагогические требования к обучению взрослых и носят акмеологический характер: направлены на развитие рефлексивных способностей управленцев, определение инновационного потенциала в их деятельности, открывают возможности выбора ценностей, форм и средств самореализации, выработки уникальных способов жизнестроительства, позволяют профессионалам сформировать собственные принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному движению вперед и творческому отношению к профессиональной деятельности. «В пределах одних и тех же возрастных категорий у взрослых учащихся наблюдаются очень сильные индивидуально-типологические различия, свидетельствующие о необходимости дифференцированного подхода к обучению различных групп взрослых. С повышением возраста эти различия усиливаются, при этом возрастная изменчивость все более опосредуется индивидуальной изменчивостью» [163, с. 175].

Важнейшим принципом обучения взрослых С. И. Змеев считает принцип опоры на жизненный опыт (бытовой, социальный, профессиональный) обучающегося, используемый в качестве одного из источников обучения. Этот принцип поддерживается идеей контекстности обучения, в соответствии с которой обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых условий [74].

В настоящее время известны методики, направленные на личностно-профессиональное развитие, на овладение человеком коммуникативными, когнитивными и рефлексивными способностями. Е. А. Сулова, анализируя современные образовательные парадигмы, выходит на так называемую проективную парадигму последипломного образо-



вания [211, с. 9]. Суть проективной парадигмы, по ее мнению, заключается в междисциплинарном характере образования и актуализации культуротворчества, формировании «ментальной будущей», которые, в свою очередь, требуют методологичности образования, дающей способы получения нового знания.

Особую актуальность рефлексивные метатехники имеют в управленческой деятельности, в которой сочетание предметной компетентности с развитыми коммуникативными и рефлексивными способностями является ключевым для профессиональной успешности. Это означает, что универсальные механизмы развития управленческой деятельности и ее субъекта в образовании находятся в зоне применения рефлексивных методик, а задача педагогической практики состоит в обоснованности и методической чистоте их использования.

Успешность развития профессионального мышления управленческих кадров зависит во многом от фиксации условий, способствующих или сдерживающих развитие рефлексии.

К первой группе условий относятся те, которые связаны с объективными факторами, влияющими на деятельность человека. Социальный заказ на нового управленца, не только преобразующего, но и несущего ответственность за эти преобразования, обладающего способностью к саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации, и готовность образовательного учреждения реализовать соответствующий стандарт актуализируют потребность в развитии рефлексии. Рефлексивная среда обучения с конструктивными отношениями, готовностью к кооперации, с предрасположенностью к партнерским отношениям и формированию командности, к вовлечению в творческую деятельность способствует развитию рефлексии.

Во многом развитие рефлексии зависит и от самого человека, от его включенности в деятельность, от осознания себя ее субъектом, умения работать с опытом, понимать и принимать его, преобразуя в витагенный тип опыта (вторая группа условий). Эффективного управленца характеризует глубина, проблемность и критичность мы-

шления, степень овладения приемами рефлексивной деятельности, способность воспринимать любые новые знания. Он должен быть открыт для диалога, владеть разнообразными коммуникативными стилями, уметь объединять личностные и профессиональные компоненты деятельности в единый рефлексивный процесс.

Внешние условия, способствующие развитию рефлексии:

- общественная потребность, подкрепленная государственной политикой в социально-гуманитарных областях, в человеке, обладающем способностью к саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации;

- идеология образования, связанная с рефлексивно-ценностным характером осмысления человеком личностно-профессионального развития;

- теоретико-методологическое и дидактическое обоснование развития рефлексии в профессиональном образовании;

- комфортная среда обучения с конструктивными отношениями, готовностью к кооперации, предрасположенностью к партнерским отношениям и формированию командности, к вовлечению в творческую деятельность своих коллег.

Внутренние условия, способствующие развитию рефлексии:

- осознание необходимости в рефлексивно-творческой деятельности как инструменте собственного профессионального развития, стремление к изучению лучших образцов профессионального опыта;

- опора на эффективный опыт своей прошлой деятельности, владение критериями отбора лучших образцов профессионального опыта, ориентированность на соотнесение получаемого в образовании опыта с его онтологическим смыслом, интеграция опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для человека личностных качеств;

- уровень образованности и общей культуры личности, связанный с овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности;

- активность образа «Я», высокая степень глубины и обширности рефлексии;

- готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, чувствительность к другому человеку, ориентированность на продуктивный критический диалог;

- гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы, вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность, прогноз дальнейших действий, возможных рисков и последствий при принятии решения, принятие ответственности за его выбор;

- пересмотр личностных установок, возможная переоценка ценностей, выход на новые смысложизненные ориентации.

Внешние условия, сдерживающие развитие рефлексии:

- общественно-экономическая нестабильность, выражающаяся в несформированности государственного заказа, или стагнация, тормозящая процессы развития в образовании;

- недостаточное ресурсное обеспечение (от теоретико-методологических до прикладных аспектов развития рефлексии);

- ограниченные индивидуальные резервы, затрудняющие возможность вхождения в специально организованную деятельность по развитию рефлексии.

Внутренние условия, сдерживающие развитие рефлексии:

- ограниченные знания инструментов саморазвития, неумение отказываться от привычных способов действий и решений, консервативность;

- предпочтительность своего мнения, связанная с конкурентным стилем поведения или нигилистической позицией в оценке других, доминантность в суждениях и поведении, всезнайство;

- нестабильность профессиональной позиции, неуверенность в собственной компетентности, неприятие нового, боязнь утратить статус;

- яркая выраженность позиции бессубъектности, неготовность принимать решения и нести ответственность;

- профессиональный маргинализм, сужение поля интересов личности вследствие узкой специализации, социально-профессиональный экспансионизм, излишне выраженный и необоснованный риск в принятии профессиональных решений;

- слишком высокая мотивация только на индивидуальные достижения, неадекватная амбициозность и высокомерие, чрезмерная потребность в признании и одобрении, стремление к индивидуальному самоутверждению и подавлению подчиненных;

- психологические проблемы, выражающиеся в эмоциональной нестабильности, тревожности, склонности к конформизму, заниженной самооценке, неуверенности в себе, высокой тревожности и страхах, слишком высокой психологической защите перед неудачами.

На решающую роль рефлексии в профессиональном развитии указывает Н. В. Самоукина: «Следует учитывать, что профессиональным и управленческим опытом работник начинает обладать только тогда, когда он анализирует результаты своей деятельности и делает правильные выводы. Опытom становятся только те жизненные и профессиональные содержания, которые осмыслены, проработаны человеком и стали частью его внутреннего мира» [174, с. 16]. Профессионал, рефлексирующий свой опыт, как отмечает автор, должен:

- 1) владеть способами анализа собственных достижений, а также ошибок и неудач;

- 2) знать сильные и слабые особенности своего характера и интеллекта;

- 3) владеть способами саморегуляции (самоконтроля, сдерживания, активизации и т. п.);

- 4) уметь правильно оценивать объективные условия ситуации, действия других людей и собственные действия;

- 5) уметь изменять самого себя, развиваться и совершенствоваться.

В литературе выделяют конструктивную и деструктивную формы профессионального опыта, связанные с влиянием таких факторов, как условия ситуации, обстоятельства, поведение других людей, соб-

ственная активность работника и т. д. Накопление конструктивного опыта в профессиональной и управленческой деятельности обусловлено следующими возможностями:

- анализ достижений и ошибок с учетом трех факторов (ситуации, влияния других людей и собственных действий);
- самоанализ (выделение в себе сильных и слабых качеств);
- наличие адекватной профессиональной и личной самооценки;
- способность к саморегуляции;
- наличие мотивации к самоизменению, профессиональному и личностному саморазвитию.

Деструктивный опыт проявляется в следующих условиях:

- высокая мотивация только на индивидуальные достижения, неадекватная амбициозность и высокомерие;
- излишне выраженный и необоснованный риск при принятии профессиональных и управленческих решений;
- стремление к индивидуальному самоутверждению и подавлению подчиненных;
- неуверенность в себе, высокая тревожность и наличие страхов;
- слишком высокий уровень защиты перед неудачами, неумение отказываться от привычных способов действий и решений, консервативность;
- приписывание только себе побед, имеющихся в коллективе (опыт достижений является в данном случае «одномерным», искаженным, не соответствующим реальности);
- обвинение в ошибках и неудачах только себя, недооценка влияния факторов, условий ситуации и действий других людей. Проявляя склонность к самообвинению, человек снижает профессиональную и управленческую самооценку, а также свою профессиональную успешность.

Таким образом, рефлексия способствует развитию профессионализма, которое означает интеграцию личностного и профессионального, способность решать профессиональные задачи на основе анали-

за своей деятельности, критического отношения к себе и построения новой нормы. При этом рефлексивный метод выступает основанием для проектирования рефлексивных практик. Это особенно значимо для сферы управленческой деятельности, построенной по типу «человек – человек», имеющей исследовательский, нерегламентированный характер и требующей повышенной рефлексии в познании человеком самого себя и обостренного чувства ответственности за другого человека.

## Глава 5. РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

### 5.1. Акмеология и ее направления в изучении личностно-профессионального развития человека

Развитие образования неотъемлемо от исследования проблем развития личности, сознания, мышления и деятельности. Один из векторов его развития направлен на изучение условий достижения человеком наивысших результатов в деятельности, которые изучаются акмеологией.

Акмеология – сравнительно молодая отрасль психолого-педагогического знания, интенсивностью своего развития отвечающая на процессы модернизации общества, изменения во взглядах на человека и его роль в обществе и государстве. Реформы в образовании, вызванные процессами глобализации и интернационализации, формированием высокотехнологичного производства, новыми требованиями к кадрам на рынке труда, актуализируют и стимулируют развитие акмеологии, интегрирующей науки о человеке.

Сущностные определения акмеологии строятся на этимологическом значении слова. Слово «акмеология» восходит к древнегреческому «акме», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» («острие») и означающему «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора». «En akmu einal» (быть в акме) означает «быть в полном цвете, на высшей ступени развития». В словаре «Профессионально-педагогические понятия» акмеология определяется как «наука о закономерностях и механизмах развития человека на ступени его зрелости, особенно при достижении им высшего уровня развития: акмеология (гр. *akme* – высшая ступень, вершина; *logos* – слово, понятие, мысль, учение)» [159, с. 5]. Акмеология названа наукой о вершинах, «совокуп-

ностью наук, изучающих вершины в развитии отдельного человека и общности людей и условия их достижения» [5, с. 21].

Акмеология выросла из работ Б. Г. Ананьева в области человекознания [9] и акмеологических идей педагогики Н. В. Кузьминой [103], открывшей антропологические корни самосовершенствования, рефлексии и мудрости человека. А. А. Деркач, развивший идеи акмеологии в управленческой деятельности, отмечает человековедческий смысл акмеологии: «Так соединились два звена одного замысла – знание о человеке и его изменение – развитие... Отсюда возникла тенденция поисков прогресса не в совершенствовании социальных систем и их управления, не в бесконечном совершенствовании техники, а в согласовании социальных и технических систем с человеком на основе оптимизации их соотношения и оптимизации деятельности ее субъекта... Поэтому мы предполагаем, что законы акмеологии носят социально-антропологический характер. Превращение личности в новое – высшее качество субъекта изменяет способ стихийного функционирования системы. Именно в этом проявляется основной закон превращения психических процессов, способностей, свойств личности в средства «обеспечения» оптимального осуществления деятельности» [65, с. 150–151].

Наиболее важным направлением исследований личностной рефлексии в акмеологии (типологии и структуры личности, характера, природных особенностей, направленности) является изучение изменений, происходящих с личностью под влиянием различных условий и факторов. Ядром этого направления считается процесс развития личности, который наиболее интенсивно происходит в деятельности, в общении, в отношениях. Как известно, процесс развития сопровождается двумя факторами: биологическим, построенным на природной обусловленности личности, и социальным, приводящим к социализации личности.

Роль природного фактора часто считается важнее социального, а генетически обусловленные факторы во многих случаях оказываются более значимыми в регуляции поведения и деятельности человека.



Подобной точки зрения придерживались многие ученые, в том числе и А. Маслоу, утверждавший, что суть развития человека заключается в стремлении реализовать в процессе жизнедеятельности свой врожденный потенциал [127].

Акмеологический подход вносит дискуссионность в понимание значимости обоих факторов. Многие акмеологические труды показывают, что приоритет социального отчетливо доминирует в исследованиях сущности личности и ее развития. А. А. Деркач приводит определение развития личности как процесса формирования социального качества индивида в результате его социализации и воспитания [65]. В такой трактовке процесс развития представляет собой непрерывное вхождение человека в новую среду, ее освоение и самореализацию в ней и соответствует фазам адаптации, индивидуализации и интеграции.

Решающую роль в развитии личности играет ее деятельность, в основном профессиональная. Под личностно-профессиональным развитием понимается процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях. Таким образом, в общей проблематике развития личности особое место принадлежит личностно-профессиональному развитию.

Для процесса личностно-профессионального развития характерны две взаимодополняющие тенденции: с одной стороны, особенности личности влияют на качество процесса и результативность деятельности, с другой – само формирование личности в значительной степени происходит под влиянием профессиональной деятельности. Обе тенденции исследуются по нескольким направлениям [65].

Представители первого направления (С. Г. Геллерштейн, М. А. Рыбаков, К. К. Платонов) рассматривают такие понятия, как «профессиональное самоопределение», «пригодность», «профотбор», «профессиональная квалификация». Практическое содержание данного направления исследований заключается в создании профессиографии, ее методов и форм.

В рамках второго направления изучаются индивидуально-психологические особенности и свойства личности в различных видах профессиональной деятельности. Создана концепция формирования и развития профессионально важных качеств специалиста. Наиболее полно проблема отражена в работах Э. Ф. Зеера, В. Д. Шадрикова.

Третье направление представлено разработками психологических основ мастерства. Основным содержанием данного направления являются условия и факторы профессионального самосовершенствования, рост профессиональной компетентности, профессиональных умений и навыков (Г. Г. Голубев, Е. А. Климов, А. К. Маркова, К. К. Платонов).

Четвертое направление связано с изучением акмеологических закономерностей и детерминант развития профессионализма и определением законов, обуславливающих развитие зрелой личности (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан).

К настоящему времени акмеологией выявлены четкие, закономерные связи между личностным и профессиональным развитием. Характер и содержание этих закономерностей позволили обобщить их в законы. Один из законов личностно-профессионального развития заключается в том, что деятельность людей, обладающая сходными признаками, способствует формированию у них сходных черт личности. Это значит, что любая профессия определенным образом влияет на направленность личности и психические функции, на систему отношений личности и ее образ жизни, а сходство условий и специфика труда отражаются на установках людей, их поведении и интересах.

Следующий закон, названный «законом личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала», указывает на связь образа «Я» личности, ее направленности, ее профессиональной культуры и характера, интенсивность процесса достижения вершин мастерства [102, с. 161]. В рамках этого закона установлены следующие виды закономерностей:

1. В процессе личностно-профессионального развития изменяются диалектические связи – на первый план выходят преобразования

качеств личности, личность все больше овладевает опытом, но при этом становится более самостоятельной и автономной. В результате изменяется и образ «Я» личности. Механизмами формирования адекватного образа при этом выступают проявление личностной мобильности, состоящей из психологической компетентности, позитивного мировосприятия, социальной адаптированности, стремления к профессиональному мастерству. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, это обеспечивает успех профессиональной карьеры, социальную защищенность в условиях современной экономики [2].

2. Эффективное изменение направленности личности (расширение круга интересов, возрастание потребностей в саморазвитии, развитие личностно-деловых и профессионально важных качеств) увеличивает личностный потенциал и способствует эффективному профессиональному росту. При этом можно выделить группу условий, снижающих темпы профессионального развития: обусловленные природой ограничения, нечеткость целей и мотивов деятельности, негативный морально-психологический климат в коллективе и др.

3. Интенсивному профессиональному развитию способствует психологическая культура профессионала: аксиологический, социальный, психологический, когнитивный, собственно профессиональный компоненты. Кроме этого, важными являются и компоненты, организующие деятельность профессионала: диагностический, целеполагающий, моделирующий, интерпретирующий, регулирующий. Наличие связи между личностными и функциональными компонентами обуславливает ценностно-смысловые аспекты развития. В основе развития психологической культуры лежат такие личностные особенности, как ответственность и рефлексия, являющиеся основными детерминантами профессионального развития.

Не менее важным акмеологическим законом является «закон самовыражения личности в профессии» [65, с. 165]. Профессиональная деятельность дает возможность личности раскрыться наиболее полно, поскольку именно в ней человек стремится реализовать свои качества, индивидуальность. Способом такого проявления личности

являются профессиональное самоопределение, самовыражение и самоутверждение. Идея саморазвития и самореализации является значимой для многих современных концепций о человеке [41, 42, 166, 226]. Под профессиональным самоопределением понимается процесс наиболее полной реализации человеком своих способностей и возможностей, поэтому способности были и остаются главными структурными компонентами профессионального самоопределения. Процессы самоопределения, самовыражения, самореализации охватывают практически всю жизнь человека, способствуя развитию его личности на разных этапах. Роль самоопределения как ведущей функции личности подчеркивает Б. С. Братусь: «Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя» [40, с. 9].

Описанные выше законы и механизмы их реализации способствуют личностному профессиональному развитию, однако возникает вопрос: можно ли сделать этот процесс более интенсивным, эффективным и соответствующим запросам времени?

Чтобы ответить на этот вопрос, следует обратиться к понятиям непрерывности процесса профессионально-личностного развития, его опережающего характера, соответствующего вызовам времени и даже предвосхищающего их. В рамках этих понятий необходимо выделить доминирующие стратегии в овладении человеком наиболее эффективными приемами развития, к которым относится развитие способностей. Из всего спектра в научных исследованиях больший акцент делается на коммуникативные, когнитивные и рефлексивные способности (К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Асеев, Г. И. Марасанов, С. Б. Наседкин, И. Н. Никитин).

В истории отечественной психологии проблема способностей рассматривалась неоднократно (Б. Г. Ананьев, Э. А. Голубева, В. Н. Дружинин, В. А. Крутецкий, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков). При этом можно выделить в качестве основополагающей теорию развития способностей Б. М. Теплова, исследовавшего проблему общих и специальных способностей

и одаренности [214]. Способности рассматривались им именно в плане индивидуально-психологических различий: дифференциальный момент он ввел в само определение понятия в виде трех основных признаков. Б. М. Теплов понимал под способностями индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения одной или многих деятельностей и обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний и навыков. Его исследования направлены на выявление различий между людьми по способностям. При этом ученый меньше всего был склонен видеть в способностях и одаренности привилегию немногих, исключительных личностей. Для него было несомненно, что у каждого могут быть развиты «все общественно необходимые свойства», но все эти свойства отнюдь не будут одинаковыми. Он подчеркивал, что особенно важно учитывать «качественные различия», понимаемые как своеобразие способностей, в отличие от «количественных различий», означающих степень, уровень способностей. Б. М. Теплов выступал против ранжирования людей по способностям, придавая первостепенное значение индивидуально-типическому своеобразию способностей.

Б. М. Теплов раскрывал сложную, опосредованную зависимость развития способностей от природных задатков. Он подчеркивал, что способности человека формируются в деятельности в соответствии со специальными психологическими закономерностями. Им была экспериментально обнаружена возможность изменения, развития основных сенсорных качеств, имеющих ближайшее отношение к музыкальным способностям. Обобщая такого рода информацию, он пришел к выводу: не бывает способностей, которые не развивались бы в процессе воспитания и обучения [214].

Для многих последующих работ по психологии способностей отправными стали следующие положения, выдвинутые Б. М. Тепловым:

- способности могут быть выявлены на основе анализа особенностей деятельности;
- успешность деятельности зависит от комплекса способностей;

- возможна компенсация одних способностей другими в широких пределах.

Б. М. Теплов исходил из убеждения, что подход к индивидуально-психологическим особенностям со стороны их физиологической основы не только желателен, но и необходим для подлинно научного понимания психологических различий между людьми. Он считал, что на этом пути удастся приблизиться к изучению природных задатков, составляющих предпосылки индивидуальных различий по способностям [214].

Данный подход получил свое дальнейшее развитие в работах по дифференциальной психологии (Э. А. Голубева, Е. А. Климов, В. С. Мерлин и др.).

Второй подход, связанный с рассмотрением способностей как родовых качеств человека, основан на теории Л. С. Выготского и также имеет свою историю и продолжение в современных исследованиях [48]. Понятием «способность» Л. С. Выготский обозначал фактически отдельные, но находящиеся в неразрывной взаимосвязи высшие психические функции. По его мнению, «...психологическое представление о работе человека, как составленной из многих отдельных способностей, не выдерживает строгой критики. Каждая наша «способность» работает на самом деле в таком сложном целом, что взятая сама по себе, она не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее действия» [48, с. 401].

Л. С. Выготский задает три характеристики способностей:

- понимание способностей как существующих в культуре способностей взаимодействия с действительностью;
- развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте этого целого;
- формирование способностей характеризуется через освоение человеком определенных достижений культуры.

Эти положения заключают в себе две наиболее традиционные и широко дискутируемые проблемы психологии способностей. Прежде

всего, положение о целостности организации различных способностей ставит вопрос об универсальных механизмах подобного интегративного образования, механизмах развития и функционирования способностей. Положение о роли освоения культуры в развитии способностей с неизбежностью ставит вопрос о механизме освоения культуры.

Законы развития способностей и их использования в развитии личности для достижения ей акмеологических результатов неразрывно связаны с рефлексивными механизмами, сопровождающими эти процессы.

Направление, рассматривающее способы и приемы достижения акмеологических результатов, является технологическим. А. А. Деркач назвал эти способы и приемы «метатехниками», поскольку они «обладают целостностью, системностью и построены на основе универсальных техник» [65, с. 168]. Как уже упоминалось, подобные техники дают возможность человеку гармонично сочетать внешние обстоятельства и внутренние тенденции, действовать самостоятельно, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития: в данном случае личностно-профессиональному развитию обеспечивается непрерывный процесс. Методологическим средством «метатехник» является механизм рефлексии, включающей весь спектр перехода к более высоким результатам деятельности.

Эти и другие метатехники дают возможность проектировать инновационные технологии, предполагающие развитие способностей к анализу своего личностного и профессионального опыта и самостоятельное нахождение новых знаний, обретения смыслов и ценностей жизни, и таким образом отвечать на вызовы времени и формировать опережающую, проективную парадигму образования.

В акмеологии при рассмотрении понятия профессионализма рефлексия имеет особое значение.

Для достижения акмеологических показателей целесообразно выделить ряд особенностей рефлексии:

1. Условия для возникновения рефлексии создаются в инновационных системах, обладающих потенциалом для развития, общими по-

зитивными установками, гуманистической основой, обращением к самому человеку, его личностным основаниям и внутреннему миру.

2. В современной общественной системе все большее место занимает самоанализ, самоконтроль, осознанный выбор способов существования в жизни, поэтому человек может успешно развиваться, только если постоянно осмысливает, переживает происходящее с ним, размышляет над собой в процессе построения своей жизни и организации своей деятельности.

3. Рефлексия является предпосылкой для целенаправленного изменения не только себя, но всех аспектов жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Рефлексия позволяет анализировать профессиональные качества и способности, а также стимулировать их развитие, обогащать, усиливать. В связи с этим рефлексия должна включать целостный процесс жизнедеятельности, в котором личностное и профессиональное неразделимы.

4. Рефлексия в фазе критической реконструкции действий человека предполагает его сомнения в себе, своей позиции, своих возможностях, однако это не должно провоцировать пассивность, бездействие, неверие в успех, а напротив – побуждать активность в преодолении себя и обстоятельств, в поиске и реализации способов самоутверждения.

Б. З. Вульфов выделяет следующие своеобразные черты профессиональной рефлексии: «Рефлексия несет в себе гуманистические основы образования: каждый человек – носитель индивидуального профессионального опыта, обретаемого с момента рождения и в течение всей жизни. Природе человека органично присуща способность целенаправленной рефлексии так же, как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция. Такая рефлексия – одна из основ становления мастерства, творчества. В процессе рефлексии любому человеку можно помочь овладеть приемами творения, так как в этот момент рефлексии возникает сомнение, которое порождает поиск и стимулирует профессиональное творчество. В процессе рефлексии происходит за-



крепление потребности в человечности как ценностном критерии профессионализма (трудно назвать какие-либо традиционные технологии, способные решать столь важную и сложную гуманистическую задачу)» [47, с. 33].

В психологии сложилась традиция рассмотрения рефлексии как высшего уровня личностных проявлений человека в виде, например, рефлексивных черт характера, которые завершают становление структуры характера и обеспечивают его целостность. Ученые отмечают, что они наиболее прочно связаны с целями жизни и деятельности и способствуют образованию и стабилизации единства личности. Понятие рефлексии использовалось в качестве объяснительного принципа при рассмотрении проблем становления самосознания, при исследовании характера, при изучении процессов мышления, общения и познания личностью другой личности. Для образования, где опыт и рефлексия особенно важны, помимо указанных выше проблем, важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося процесса созидания. В рамках этого процесса широко используется термин «профессиональная рефлексия», который в ряду различных определений рефлексии представляет особый интерес как наиболее распространенный в теоретических и прикладных работах, появившихся в последнее время. Анализ показывает, что термин «профессиональная рефлексия» в настоящее время используется «по умолчанию», как не требующий доказательств и дополнительных объяснений. В прикладных работах отсутствует строгое определение сущностной и формальной сторон профессиональной рефлексии, но косвенные признаки указывают на то, что большинство ученых под профессиональной рефлексией понимают рефлексию профессиональной деятельности во всем ее многообразии, и на этом основании она носит определение, синонимичное деятельности. Действительно, в этой логике связь деятельности и профессиональной рефлексией очевидна, однако эта связь носит характер соподчинения: профессиональная является составной частью деятельности,

так как профессиональная деятельность входит в систему общей жизнедеятельности человека. Поэтому формальная сторона профессиональной рефлексии заключается в ее предмете, которым являются различные содержания и ситуации профессиональной деятельности. Сущность же профессиональной рефлексии заключается в ее данности, необходимости и даже неизбежности для огромного пласта человеческой жизни и деятельности, связанной с профессией.

Профессионализм, как отмечают О. С. Анисимов и А. А. Деркач, несет в себе скрытое противоречие [20]. С одной стороны, дифференциальные признаки, отличающие одну профессию от другой, технологическое гарантирование успешности решения задач, нормативность определяют систему требований, несоблюдение которых лишает человека общепринятого образа профессионала. С другой стороны, чем выше уровень сложности задач, чем ближе профессионал к акмеологической характеристике мастерства, тем более исключительными становятся инновационные проявления, тем чаще возникает стремление к преодолению норм, созданию продуктов и способов работы, не совпадающих с «общепринятыми». Инновационная устремленность ведет за собой творческое самовыражение, не уместяющееся в привычных рамках. Чем более близка вершина достижений, которую стремится достичь творец-новатор, тем большее количество «несоблюдений» нормы он демонстрирует и вовлекает в это «игнорирование» большее количество других специалистов. Тем самым акмеологические отношения и проявления как бы противостоят профессиональности и профессионализму. Критерием приемлемости отступлений от основной «линии», за пределы правильного выступает продуктивность. Еще более важным критерием является сравнение способов, ведущих к более высоким результатам, что предполагает вычленение или конструирование соответствующих нормативно-процессуальных рамок. Поскольку более высокие результаты могут порождаться за счет более совершенных механизмов рефлексивной саморегуляции, то для сравнения этих механизмов должны строиться

эталонны рефлексивной саморегуляции. Сравнение механизмов рефлексивной саморегуляции, индивидуальной или групповой, означает сравнение механизмов творчества. С этой точки зрения одним из условий роста творческого потенциала в профессии является сочетание общения и мыслекоммуникации специалистов, ее подчинение строго поставленным целям и задачам, с одной стороны, и уход от уровня строгости требований в общении и мыслекоммуникации – с другой.

Значимость рефлексии для развития профессиональной культуры трудно переоценить. Рефлексия – культурный механизм мышления и деятельности, анализа опыта, в результате которого и формируется культура.

Формирование опыта как основы профессиональной культуры связано с различными вариантами рефлексивного выхода.

В первом варианте субъект обращается к известным культурным нормам, что означает прирост субъекта рефлексии, но не означает прироста культуры. Этот своеобразный «нырок в культуру» может быть связан с самообразованием, различными формами образования, обращением к экспертам – в любом случае он означает усложнение собственного профессионального опыта и, как следствие, развитие собственной профессиональной культуры.

Во втором варианте может быть выход в инсайт, поиск принципиально новых элементов в профессиональном опыте, что означает, помимо субъективного развития, прирост в профессиональной культуре как таковой.

При определении акмеологического уровня профессиональной рефлексии логично определить связь рефлексии и творчества. Теория самоорганизации (синергетика), ориентированная на поиск универсальных образцов самоорганизации сложных систем, пытается ответить на вечные вопросы о человеке, о его месте в мире, о способах постижения, узнавания, освоения мира и выдвигает самые разные гипотезы о механизме человеческого творчества. Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов дали развернутое описание этих гипотез [91]. Са-

моорганизация в творческом мышлении, по их представлению, это восполнение недостающих звеньев целостного образа. Для того чтобы возник этот целостный образ, мысли должны обрести структуру и ясность благодаря особому механизму, которому ученые дали различные обоснования.

К. Лоренс, например, ввел понятие креативных вспышек и использовал его как принцип, описывающий возникновение новых системных свойств [185]. В гештальтпсихологии особая роль отводится инсайтной перестройке, представляющей собой организацию мозаичной структуры из имеющихся элементов по принципу калейдоскопа. Происходит не просто объединение, а самовырастание целого из частей: сам поток мыслей, усложняясь, достраивает себя. Процесс распознавания образа и есть самодостраивание, ведь по детали, по характерной черте образа можно узнать сам образ. Что касается интеллектуальной интуиции, творческого мышления, то здесь может иметь место более высокий тип самодостраивания – саморазвитие как усложнение прежней структуры. Таков механизм одного из этапов рефлексии – получение нового образа в искусстве или новой нормы в любом виде деятельности. Рефлексия имеет место и в открытии, которое представляется как переорганизация проблемного поля и изменение творца, просветление духа, кристаллизация таланта.

Обсуждая уровни рефлексии и связывая их с профессиональным мышлением, важно соотнести профессионализм и творчество, обозначить их границы. Важность рефлексии в переходе от профессионализма к творчеству подчеркивал Я. А. Пономарев [156]. Он отмечал, что знание процедуры рефлексии и умение ею пользоваться является важным фактором профессионализма людей, имеющих значительный опыт профессиональной деятельности. Опора в непрерывном образовании таких специалистов делается на их опыт, поэтому рефлексия так важна в процессе формирования мастерства в профессиональной деятельности. Она же имеет непосредственное отношение и к процессу творчества. Причем здесь обнаруживается следующее различие: у профессионалов процессы самодостраивания, избирательно-

сти восприятия, переработки информации высокодинамичны из-за умения создавать крупные блоки информации и оперировать ими. Новичок обращается к правилам в поисках решения проблем и обдумывает каждое действие, он способен только на ближайший прогноз, профессионал же не занят обдумыванием действий, он применяет их автоматически.

Высококвалифицированные специалисты живут не в мире правил, а в мире идей. Для этого уровня характерно оперирование целыми комплексами знаний, опыта и чувств, которые выводятся из сферы сознания в подсознание, а сознание освобождается для свободного конструирования, игры ума, интуитивного видения. У профессионала самодообраивание протекает быстро и эффективно, так как спонтанно структурируются огромные блоки информации. Исследовательская деятельность опирается на процессы, которые в большей степени определяются талантом, креативностью, способностью к суждению и воображению, нежели имеющейся предметной информацией.

Таким образом, рассмотрение рефлексии как механизма мыслительной деятельности, детерминирующей уровень профессионализма, указывает на ее акмеологический характер и влияние на развитие творчества.

## **5.2. Роль рефлексии в реализации акмеологического потенциала**

Активная и успешная жизнедеятельность человека в современном мире зависит от его постоянной включенности в систему непрерывного образования. Это актуально для его социализации в любом периоде жизни и связано с освоением изменяющихся жизненных реалий, это важно для профессиональной деятельности в любой ее стадии – от профессиональной адаптации до достижения профессионального «акме» – и требует развития имеющихся компетенций и освоения новых. Кроме этого, самореализация как одна из целей непрерывного образования означает включенность в творческий процесс, развитие способностей человека и мобилизацию личностного потенциала.

В непрерывном образовании потенциал личности оказывается едва ли не главным условием успешности. Наибольшее значение он имеет для информального непрерывного образования, в котором цели самореализации доминируют над другими. Под потенциалом в данном случае понимается система скрытых внутренних ресурсов человека, направленных на получение социально значимых результатов в деятельности.

О потенциалах человеческого развития писал Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина; рефлексивный потенциал рассмотрен в работах О. С. Анисимова, А. А. Деркача, И. Н. Семенова; творческий потенциал взрослого человека и способы его развития изучены и представлены в трудах И. В. Байера, Н. В. Васиной, С. Н. Маслова, С. Ю. Степанова, В. Н. Толмачева и др. [9, 24, 37, 43, 65, 103]. Особый интерес в логике данной работы представляют исследования В. Н. Маркова и его методики оценки личностно-профессионального потенциала [125, 126].

Каждый человек обладает внутренними ресурсами: биологическими (здоровье, пол, возраст), психическими (характер, темперамент, сила воли), личностными (свойства личности, витагенный опыт, знания, компетенции). В оценке потенциала важны его содержание, величина и возможности использования. В зависимости от величины потенциала и того, каким образом человек распределяет свои внутренние ресурсы между семьей, увлечениями, работой, обучением и другими жизненно важными для него сферами, он либо достигает высокого профессионального уровня и успехов в жизни, либо нет.

Главной предпосылкой объективно высоких результатов и достижений является успешная самореализация личности в процессе непрерывного образования за счет оптимального использования внутренних ресурсов. Содействовать успешности человека возможно путем формирования рефлексивно-акмеологической потенциала, реализуемого в процессе непрерывного образования.

Непрерывное образование, как и любая иная форма образования, опосредовано рефлексией – сложным интегративным качеством

человека, обусловленным его индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями.

Рефлексивно-акмеологический потенциал можно определить как важнейший фактор развития, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию. Он влияет на развитие личности и профессиональное самосознание, на самоактуализацию и самореализацию, раскрытие творческого потенциала, являющиеся сутью информального непрерывного образования и необходимые для достижения «акме» – совокупности вершинных норм деятельности, формирование и развитие которых детерминировано комплексом личностно-профессиональных качеств человека.

Высокий уровень рефлексивно-акмеологического потенциала человека способствует тому, что непрерывное образование становится жизненной ценностью человека, приводит к постановке задач, способствующих всестороннему развитию личности, выработке сбалансированной жизненной стратегии, формированию адекватной самооценки, высокой способности к творчеству, большому интересу ко всему новому.

Для развития рефлексивно-акмеологического потенциала необходимы акме-условия, создаваемые в процессе непрерывного образования. К таковым можно отнести субъективные условия, предполагающие интеграцию личностного, социального, профессионального опыта при решении как профессиональных, так и жизненно важных задач, а также субъектную позицию человека в собственной жизни и деятельности. Высокие достижения невозможны без опоры на эффективный опыт своей прошлой деятельности, без учета временных, пространственных, бытовых, социальных факторов в достижении поставленной цели. К субъективным условиям следует также отнести развитие профессиональной мотивации, связанной не с материальными ресурсами или демонстративными основаниями, а с самореализацией.

Уровень акмеологических достижений во многом зависит от того, как складывается взаимодействие человека с окружающими, в каких условиях менеджмента он работает, какова корпоративная культура предприятия и вытекающая из нее организационная культура. Здесь субъективные условия представлены стремлением человека к самореализации, самостоятельности, самоуправлению, а также способностью к коллективной мыследеятельности, развитыми коммуникативными умениями, особенно важными для профессиональных сфер, в которых предполагается использовать проектные формы деятельности и в которых результат зависит от усилий команды.

Условия развития рефлексивно-акмеологического потенциала представлены в том числе и духовно-нравственной составляющей, означающей приверженность человека определенной нравственной культуре [227]. В данном случае успешность связана, с одной стороны, с совпадением культуры человека и культуры среды, с другой стороны, с отсутствием в них разрушающих нигилистических нравов. Кроме этого, важны комфортная среда с конструктивными отношениями, готовность к кооперации, вовлечению в творческую деятельность своих коллег, ассертивность как способность преодолеть временную неудачу и сформировать уверенность в достижении цели. Включение в процесс деятельности личностных функций: бытийности, автономности, ответственности, самостоятельности – оказывает существенное влияние на процесс достижения «акме», поскольку личностное развитие определяет и профессиональное, и социальное.

Обуславливают успешность непрерывного образования и условия, носящие характер субъективно-объективных. Они представлены комплексом и сочетанием индивидуальных особенностей человека: состоянием физического здоровья, генетически унаследованными чертами, психофизиологическими особенностями, личностным своеобразием.

В ряде работ по акмеологии исследователями выделяются специальные акме-условия, использование которых может привести к достижению вершин [102, 103]. Во-первых, это акмеологические



обстоятельства-события, которые могут стать толчком к кульминациям, к «пикам» в развитии и использование которых зависит от активности и независимости личности, ее уверенности в себе. Во-вторых, сам человек должен быть готов к выбору, уметь пользоваться свободой выбора и отвечать за него, предъявлять свои ценностные установки и аргументировать их. И наконец, сочетание таких внешних условий, как благоприятная среда профессиональной деятельности для раскрытия творческих способностей, события, дающие толчок к активности, профессиональному развитию и наличие «судьбоносного лобби», всегда определяло успешность в профессиональной деятельности.

Развитие рефлексивно-акмеологического потенциала личности в условиях кризисов, нестабильности и интенсивного социально-экономического развития следует признать стратегической целью непрерывного образования, работающего на опережение.

### **5.3. Рефлексивно-акмеологические технологии и их критерии**

Профессиональное образование в современных условиях – это организация и развитие системы общекультурных, общенаучных, социально-личностных компетенций, на основе которых создаются профессиональные компетенции. Формирование компетенций осуществляется на базе широкого мировоззрения и поставленного профессионального мышления. Однако существует противоречие между теоретической разработанностью в науке акмеологической проблемы личностно-профессионального развития и ее недостаточным использованием в образовании. В связи с этим возникает проблема концептуального оформления и систематизации принципов проектирования такой образовательной технологии, использование которой давало бы возможность человеку, включенному в систему профессионального образования, формировать необходимые компетенции, дающие возможность успешной самореализации в социальной среде, самообуче-

ния и применения знания в ситуации высокой неопределенности, развития творческого потенциала и достижения «акме».

На основании общей парадигмальной характеристики профессионального образования, нацеленной на его опережающий характер и модульно-компетентностный подход, можно сделать вывод, что существует необходимость в формировании профессионального мышления и способов развития, в ряду которых особое место занимают рефлексивно-акмеологические технологии. Актуальность разработки рефлексивно-акмеологических технологий усиливается еще и тем, что существует декларированная на всех уровнях потребность государства в высокопрофессиональных кадрах, обладающих необходимыми компетенциями и способностями к саморазвитию, а недостаточная технологическая готовность системы профессионального образования для реализации этой потребности сдерживает процесс; возрастает значимость личности во всех сферах жизнедеятельности, а система образования учитывает это недостаточно полно; существует тенденция к прогнозному, проективному характеру развития общества и личности, что может быть обеспечено опережающим образованием, но оно не готово пока к технологическому обеспечению идеи опережения.

Преодоление этих противоречий возможно при использовании в профессиональном образовании рефлексивно-акмеологических технологий, создающих предпосылки для культурологического, мировоззренческого, личностно-смыслового наполнения жизни и профессии человека и достижения им высоких результатов в личностно-профессиональном развитии. Изучение закономерностей личностно-профессионального развития, представленное в работах О. С. Анисимова, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, Г. С. Сухобской, С. Ю. Степанова и других исследователей, могут служить методологическим фундаментом проектирования рефлексивно-акмеологических технологий [21, 36, 37, 65, 193].

Методологическое определение рефлексии в значении механизма мышления и деятельности указывает на рефлексию как обобщен-

ный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий ее анализ, критическую реконструкцию и нормирование [133]. В основе предлагаемой технологии также лежит механизм рефлексии, включающий анализ совершенной деятельности, ее реконструкции на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую норму (новую вершину) в личностно-профессиональном развитии. Именно это определение рефлексии дает возможность использовать ее как дефиницию педагогики и акмеологии. Рефлексия выступает как методологическое средство проектирования технологии и обеспечивает целый спектр возможностей перехода к более высоким результатам деятельности. Рефлексия рассматривается, с одной стороны, как механизм формирования и совершенствования профессионализма и личностно-профессионального роста, а с другой – как условие, как весь «спектр личностных и профессиональных ресурсов, которые превращаются или не превращаются личностью в средство оптимизации своей деятельности» [102, с. 8].

Это означает, что рефлексивно-акмеологические технологии должны опираться на особенности рефлексии, охватывающие нахождение новых норм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, не только и не столько наращивание информации, сколько понимание, формирование смыслов-ценностей, воспроизведение культурных норм, творческую деятельность, развитие личности, субъект-субъектный, дискуссионный характер взаимодействия субъектов обучения.

Применение рефлексивно-акмеологических технологий связано с необходимостью формирования у профессионала социально-личностных компетенций, которые давали бы ему возможность успешно осуществлять коммуникации, на протяжении всей жизни включаться в самообучение и обеспечивали бы возможность саморазвития. Рефлексивно-акмеологические технологии важны для профессионального образования, так как они фиксируют внимание общества на таких социально и личностно значимых эффектах, как гуманитарная ориентированность содержания образования, его практическая обращенность

к сущностным, духовно-нравственным процессам развития личности, поддержке творческого потенциала человека. Такая технологическая направленность делает профессиональное образование работающим на будущее человека. Рефлексивно-инновационный и творческий потенциал взрослого человека и способы его развития активно исследует в рамках акмеологии А. А. Деркач [4].

Основным акмеологическим критерием процесса образования Н. В. Кузьмина предлагает считать фундаментальность образования, воплощаемую, в частности, в равновесности представленных в учебных программах гуманитарных, технических, естественных дисциплин. Это, по мнению ученого, обеспечивает гармоническое развитие человека и продуктивную компетентность, которая является главным критерием качества образования и заключается в способности выпускника успешно входить в каждую следующую систему образования [6].

В акмеологических исследованиях выделено понятие акмеологической инварианты профессионализма (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина), которое определяется сходными закономерностями в формировании у специалистов систем важнейших свойств и качеств, приводящих к достижению вершин в профессиональном развитии [65, 102, 103]. Доказано, что «...профессионалы высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, обладают известным сходством, проявляющимся в особенности регуляции их деятельности, степени развитости определенных качеств» [65, с. 152]. Это выражается в развитии таких личностных качеств, как целеустремленность, инициативность, организованность, таких черт характера, как упорство, настойчивость, последовательность, а также в наличии интеллектуальных качеств, в том числе способности к рефлексии, совершенствованию своего опыта, реализации творческого потенциала и нравственном развитии.

Выделяются также характеристики профессиональной деятельности, которые могут быть рассмотрены как акмеологические критерии: «высокая продуктивность (эффективность), оптимальная интен-

сивность и напряженность, высокая точность и надежность, организованность, высокая квалификация, низкая опосредованность труда (зависимость от внешних факторов), владение современными способами решения профессиональных задач» [65, с. 153].

В современных зарубежных исследованиях закономерность успешных результатов студентов в образовании связывают со следующими характеристиками их деятельности [182]:

- независимость, способность анализировать, планировать, выполнять и оценивать свою собственную деятельность;
- самоуправление и высокая самоорганизация в деятельности;
- стремление к новому, самообучение, мотивация к познанию;
- упорство в решении проблем, готовность использовать различные стратегии и ресурсы в преодолении возникающих затруднений;
- способность к бесконфликтному партнерству.

Выделяются также особенности применяемых технологий: активное и самоуправляемое обучение, опора на жизненный опыт студента и исследовательскую практику, ориентация на рефлексивность, интерактивность и кооперация в учебном процессе [182].

В. А. Тестов предлагает расширить понятие технологии обучения (образования), дополнив ее философией образования и образовательной политикой, в основе которых лежит стратегия образования – «план коллективных педагогических действий, обеспечивающих единство самоорганизации и управления для формирования разнообразной духовно насыщенной образовательной среды, способствующей движению человека, сообщества к абсолютному идеалу» [216, с. 12–18].

К объективным условиям успешности реализации подобных технологий относят [182]:

1) заинтересованность общества и государства в формировании гражданского самосознания у молодого поколения, что воплощается в росте внимания к стратегиям проектно-социального обучения с использованием ассертивных моделей и моделей нравственного выбора;

2) расширение открытости образования за счет внедрения информационно-коммуникационных технологий и сетевого обучения.

Характеристика приведенных условий имеет прямую связь с акмеологическими инвариантами и может дополнять набор акмеологических критериев оценки современных педагогических технологий, используемых в отечественном образовании.

Кроме этого, важно отметить возможность оценки предлагаемых педагогических технологий с точки зрения акмеологичности компетенций, которые формируются благодаря данным технологиям. Для примера можно привести граф акмеологической модели специалиста, в котором выделены универсальные (общие) и специальные (профессиональные) компетенции [102, с. 159]. Среди общих компетенций, дающих акмеологический эффект, выделяются такие, как ответственность, ориентация на результат, качество, гибкость поведения, адаптивность, готовность к изменениям, добросовестность, исполнительность, межличностное общение, лояльность, толерантность, владение информационными технологиями, саморазвитие, постоянное обучение, аналитические способности, эффективные коммуникации. К профессиональным компетенциям, обеспечивающим акмеологический результат, отнесены владение профессиональными знаниями, работа в команде, управление и координация, организаторские способности, формирование команды, инициативность и творческий подход, инновационность, системный подход в решении профессиональных проблем, стратегическое мышление, клиентоориентированность.

Таким образом, анализируя педагогические технологии с позиции их обеспечения личностно-профессионального развития специалиста, следует учитывать приведенные выше акмеологические инварианты. Вместе с тем каждая из инвариантов может быть раскрыта более точными, подробными характеристиками.

Рефлексивно-акмеологические средства педагогических технологий связаны с непрерывностью личностно-профессионального развития, опережающим профессиональным образованием, развитием коммуникативных, когнитивных и рефлексивных способностей.

Следуя логике этого подхода, следует обратиться к одной из акмеологических инвариант – рефлексивности.

Наиболее полно рефлексия выражается в интерактивных технологиях, применяемых при обучении взрослых и обладающих следующими особенностями [132, с. 35–36]:

1. Содержание рассматриваемого материала и заданий должно опираться на имеющийся жизненный, профессиональный и иной опыт обучающихся. Отсутствие опыта деятельности по предложенной теме создаст затруднения в преобразовании реальной ситуации, а результатом обсуждения станут только условные, гипотетические решения.

2. Вводная установочная лекция должна быть проблематизирующей, причем преподаватель может прибегнуть к разным уровням сложности в проблематизации:

- 1-й уровень – описать ситуацию, сформулировать противоречие, на его основе выявить проблему, а обучающимся только поставить задачу, которую они должны решить;

- 2-й уровень – описать ситуацию, сформулировать противоречие и предложить обучающимся самостоятельно выявить проблему, поставить задачу и решить ее;

- 3-й уровень – описать ситуацию и предложить обучающимся самостоятельно сформулировать противоречие, вычленить проблему, поставить задачу и решить ее.

3. Преподаватель должен стимулировать развитие способностей к открытому мышлению: поощрять попытки обучающихся представлять ситуацию не однозначно, а многоаспектно, предлагать не одно, а несколько вариантов решения и т. д.

4. Преподаватель способствует развитию внутренней мотивации обучающихся, связанной с попыткой усовершенствования способов профессиональной деятельности, развитием творчества, желанием связать решение профессиональной ситуации со своим личностным опытом.

5. Преподавателю необходимо организовывать обсуждение, обеспечивая включение личностного потенциала слушателей: поощрять

проявление независимости в мышлении и деятельности, приветствовать и даже провоцировать появление иной точки зрения, стимулировать чувство ответственности, самостоятельность, обращать внимание на содержание тех высказываний, в которых слушатель говорит о теме как жизненно и лично важно для себя, учитывает культурно-смысловую значимость своей или чужой точки зрения.

6. В основе интерактивной деятельности должна лежать процедура рефлексии (анализ, критика, нормирование) как в дискуссионной части, так и при организации групповой или индивидуальной форм работы.

7. Композиция любой интерактивной формы должна включать в себя проблематизацию (вводная лекция), подготовку индивидуальной и групповой рефлексии по решению поставленных проблем, проведение дискуссии, в основе которой лежит сложная коммуникация, и организацию индивидуальной рефлексии по итогам дискуссии.

8. Роль преподавателя состоит в организационной, фасилитирующей поддержке и создании условий для развития мышления слушателей через организацию обсуждения рассматриваемой задачи.

Научные исследования показывают, что на достижение профессионалом вершин влияет огромное количество факторов: особенности организации трудовой деятельности, социально-демографические характеристики, социально-бытовые условия, источники культурной, политической и профессиональной информации, особенности личности и т. п. Отличительные черты, характер, уровни личностно-профессионального развития обеспечиваются такими психологическими новообразованиями, как ценности и смыслы, от которых напрямую зависит выбор жизненных сред для наиболее полной реализации себя.

Профессиональная педагогическая рефлексия как педагогическая способность, как инструмент преодоления профессиональных затруднений обладает универсальностью и применимостью на различных ступенях образования человека.

Понимая рефлекссию как форму мыслительной деятельности субъекта, включающую в себя анализ его предшествующей деятель-



ности, ее критического осмысления и построения новой нормы, стоит отметить, что в системе взаимодействия преподавателя со взрослым учащимся рефлексия приобретает особое содержание, обусловленное спецификой его возраста. В отличие от общего и профессионального образования обучение взрослых строится с учетом профессионального опыта, реализованных личностных функций и хорошо сформированных социальных связей. Эти особенности придают образованию взрослых ярко выраженный акмеологический характер.

Главная функция преподавателя, работающего со взрослыми, состоит не только и не столько в передаче знаний, сколько в выполнении роли посредника, фасилитатора, партнера, обсуждающего с ними цели, ценности, реалии современной жизни. В создании на основе совместной деятельности личностных смыслов социального опыта, собственных ценностных смыслов деятельности, стратегии жизни и состоит сущностный смысл образования взрослых. Поэтому результаты образования видятся в содержательном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о постановке проблем и способах их решения, которые актуальны для него в современной жизни. Кроме того, важным результатом деятельности преподавателя является обогащение мотивационно-ценностной структуры сознания взрослого человека и осмысливание им новой информации в контексте практического применения.

У преподавателя в настоящее время возникает новая социальная функция по осуществлению связи между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума, поэтому стиль взаимодействия преподавателя и взрослого носит характер партнерства. Такое взаимодействие требует от преподавателя организации своей профессиональной рефлексии согласно ее функциям и специфическому содержанию:

- предвосхищение ожиданий взрослого по отношению к содержанию получаемой от преподавателя информации, которая способствовала бы решению профессиональных и личных проблем. Такую форму рефлексии можно назвать упреждающей, поскольку она осу-

ществляется не после взаимодействия преподавателя и взрослого, а до него и основана на знании образовательных потребностей взрослого и переживаемых им ситуаций;

- способность в ходе общения черпать дополнительную информацию из замечаний, вопросов, пожеланий взрослого, наблюдая за его поведением, оценивать ее и использовать для конструктивного разрешения проблем. Это позиционная рефлексия, возникающая как результат межличностного взаимодействия и требующая коммуникативной компетентности;

- отслеживание и объективная оценка результатов своего общения со взрослым, сопоставление достигнутых им успехов с первоначальным состоянием, выявление отношения к проблемной ситуации, имевшейся у взрослого ранее (ретроспективная рефлексия).

Упреждающая, позиционная и ретроспективная формы рефлексии создают для взрослого дополнительные условия для достижения вершин в личностно-профессиональном развитии. При этом процесс прогнозирования и последующего отслеживания эффектов взаимодействия со взрослым активно формирует профессиональную рефлексивную позицию преподавателя как его обобщенное профессионально-личностное качество, благодаря которому осуществляется более позитивное и продуманное разрешение проблем взрослого, стимулируется развитие социальной ответственности преподавателя за конкретного человека и его судьбу. Внимание преподавателя сосредоточивается на способах выявления у взрослого социального самочувствия, на умении глубже понимать перемены в жизни и профессии взрослого учащегося.

Рефлексивное самоопределение преподавателя, работающего со взрослыми людьми, по отношению к современным реалиям жизни и ценностям профессии позволяет ему выделить важные акмеологические условия для развития взрослого учащегося, которые отражают смыслы современного образования:

- осознание социальной сущности и социальной ценности современного образования;

- принятие идеи опережающего образования;
- понимание продуктивности образования в ориентации на актуальные для жизни и профессии взрослых ситуации;
- ориентация на поддержку субъектности взрослого человека в образовании;
- принятие положения о гуманитаризации образования;
- признание идеи полифункциональности знания в современном обществе, что означает ориентацию образования на развитие компетентности в разных областях жизни;
- понимание социального мышления взрослого человека и личностно-профессионального развития как цели и ценности образования.

Таким образом, социально-посреднические функции преподавателя между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума, признание за человеком права на интерпретацию ценностей означают, что преподаватель должен находиться в постоянном процессе профессиональной рефлексии. Сегодня практике образования необходимы методики и технологии, построенные на инновационных принципах профессионального образования как составной части образования взрослых и направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

## Заключение

Для обоснования методологического значения рефлексии в профессиональном образовании на основе собранного фактологического материала о рефлексии, многократно повторяющейся в профессиональной деятельности, ходом и содержанием данного исследования была показана типичность процесса рефлексии в его многообразном повторении в практике – и тем самым рефлексия обоснована как метод. Вслед за Г. П. Щедровицким и О. С. Анисимовым рефлексия определена как обобщенная типизированная реальность, проявляющаяся в разнообразных видах профессиональной деятельности.

Современный теоретико-методологический уровень развития рефлексии дает возможность обосновать ее как дидактический метод, который в свою очередь содержит критерии проектирования рефлексивных образовательных практик. Для закрепления рефлексивного метода в теории обучения проведено доказательство его принадлежности к дидактическим методам, для чего были выбраны критерии дидактического метода как такового и применены к рефлексивному методу.

Установлено, что с помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции, причем происходит не столько приобретение знания (когнитивная парадигма), сколько формирование понимания и смыслоценностная ориентация (личностная парадигма). При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности. Способы усвоения знания при рефлексивном методе носят развивающий характер, а взаимодействие субъектов обучения – дискуссионный. Организованная по схеме сложной коммуникации дискуссия предполагает наличие высказывающегося субъекта и субъекта, понимающего его. На основе оценки авторского высказывания субъектом осуществляется критическая реконструкция первичного понимания.

Методологическое описание способов реализации рефлексивного дидактического метода в профессиональном образовании и классификация методик, основанием для которой явились соответствие главным признакам метода, условия применения, особенности рефлексии взрослых, дали возможность сформировать обобщенную инвариантную технологию развития профессиональной рефлексии, принципиальным звеном которой являются рефлексивные методики различного типа, выбираемые педагогами на разных этапах взаимодействия со студентами и взрослыми учащимися в соответствии с имеющимися условиями в зависимости от характера деятельности (управленческой, педагогической, производственной и др.), а также в соответствии с типом формируемой рефлексии.

Особую роль рефлексия играет в процессе личностно-профессионального развития, что отражено в исследованиях способностей, акмеологического потенциала, возрастных и образовательных факторов, специфики педагогической деятельности в системе непрерывного образования человека.

Представленные результаты исследования теории и практики рефлексии в профессиональном образовании в полной мере подтверждают слова О. С. Анисимова: «Профессионал не может избежать рефлексии. И чем более высокий уровень профессионализма, тем в большей степени рефлексивная составляющая предопределяет успешность эффекта, но только тогда, когда эта рефлексия организована, когда все упорядочено и достаточно собрано. Рефлексивность еще следует обеспечить средствами языковой культуры и соответствующей культурой мышления... Сама живая практика рефлексии привела к радикальной проблематизации построения всего профессионально-деятельностного процесса. Лучшее, что можно сделать для нашей страны, – не делать из рефлексивного движения фетиш, но иметь в виду, что рефлексивные механизмы и механизмы рефлексивной самоорганизации – это есть интегральные механизмы развития и саморазвития человека...» [19, с. 297].

## Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* Сознание как жизненная способность личности / К. А. Абульханова // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 1. С. 32–43.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Просвещение, 1980. 336 с.
3. *Адамян Л. И.* Саногенная рефлексия как фактор психической устойчивости личности: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Л. И. Адамян. Москва, 2012. 29 с.
4. *Акмеологическая* оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учебное пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. 2-е изд., перераб. и доп., стер. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2009. 166 с.
5. *Акмеология: учебник* / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2004. 688 с.
6. *Акмеология – 2000.* Методические и методологические проблемы / под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. акмеол. акад., 2000. Вып. 5. 316 с.
7. *Алексеев Н. А.* Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. А. Алексеев. Екатеринбург, 1997. 266 с.
8. *Алексеев Н. Г.* Направления изучения рефлексии / Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко // Проблемы рефлексии: сборник статей / отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. С. 14–19.
9. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. Москва: Наука, 1977. 380 с.
10. *Андреева Г. М.* Современная социальная психология / Г. М. Андреева. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 361 с.
11. *Аниканов М. В.* Стратегии рефлексивного обучения в вузах [Электронный ресурс] / М. В. Аниканов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16135>.

12. *Аникина В. Г.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях / В. Г. Аникина, Н. А. Коваль, И. Н. Семенов. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 2002. 108 с.

13. *Анисимов О. С.* Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / О. С. Анисимов. Москва, 1994. 86 с.

14. *Анисимов О. С.* Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники / О. С. Анисимов. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1998. 772 с.

15. *Анисимов О. С.* Введение в методологию / О. С. Анисимов. Вильнюс: Balticon, 1989. 304 с.

16. *Анисимов О. С.* Высшие формы профессионализма государственного мышления / О. С. Анисимов. Москва: Техноэликс, 2006. 774 с.

17. *Анисимов О. С.* Методические средства анализа деятельности / О. С. Анисимов // Методы и средства методической деятельности при создании и совершенствовании программ производственной практики в вузе: сборник: в 2 частях. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. Ч. 1. С. 16–32.

18. *Анисимов О. С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. Москва: Экономика, 1991. 231 с.

19. *Анисимов О. С.* Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) / О. С. Анисимов. Москва: ЛМА, 1996. 380 с.

20. *Анисимов О. С.* Основы общей и управленческой акмеологии: учебное пособие / О. С. Анисимов, А. А. Деркач. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1995. 534 с.

21. *Анисимов О. С.* Принципы «выращивания» и культура педагогической деятельности / О. С. Анисимов // Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. Москва: Экономика, 1991. С. 68–71.

22. *Анисимов О. С.* Принятие государственных решений и методологизация образования / О. С. Анисимов. Москва: [Б. и.], 2003. 421 с.
23. *Анисимов О. С.* Рефлексия и методология / О. С. Анисимов. Москва: [Б. и.], 2007. 502 с.
24. *Анисимов О. С.* Стратегия и стратегическое мышление (акмеологическая версия) / О. С. Анисимов. Москва: Агро-Вестник, 1999. 605 с.
25. *Аргунова Е. Р.* Активные методы обучения: учебно-методическое пособие / Е. Р. Аргунова, Р. Ф. Жуков, И. Г. Маричев; под ред. Н. В. Кузьминой. Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. 104 с.
26. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для вузов / А. Г. Асмолов. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2007. 526 с.
27. *Бабанский Ю. К.* Педагогика / Ю. К. Бабанский. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
28. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 1986. 445 с.
29. *Бейтсон Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии: перевод с английского / Г. Бейтсон. Москва: Смысл, 2000. 476 с.
30. *Берлянд И. Е.* К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения / И. Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии общения / под ред. Ф. Т. Михайлова. Москва: Наука, 1981. С. 134–144.
31. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
32. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. Псков: Изд-во Псков. гос. пед. ин-та им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
33. *Бизяева А. А.* Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / А. А. Бизяева. Санкт-Петербург, 1993. 20 с.



34. *Битянова М. Р.* Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения / М. Р. Битянова // Школьный психолог. 2000. № 27. С. 9–13.

35. *Богословский В. В.* Общая психология / В. В. Богословский. Москва: Просвещение, 1973. 365 с.

36. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. Москва: Флинта: Наука, 1998. 165 с.

37. *Бодалев А. А.* Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 287 с.

38. *Бодалев А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.

39. *Бочкарева И. А.* Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов / И. А. Бочкарева // Инновации в подготовке учителя / под общ. ред. И. А. Бочкаревой, Е. Н. Солововой. Москва: [Б. и.], 2002. С. 54–65.

40. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–20.

41. *Брушлинский А. В.* Дискуссионные вопросы теории развивающего обучения / А. В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. 2000. № 2. С. 44–46.

42. *Буева Л. П.* Кризис образования и проблемы философии образования: философия, культура и образование / Л. П. Буева // Вопросы философии. 1999. № 3. С. 12–19.

43. *Варламова Е. П.* Психология творческой уникальности человека / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1998. 204 с.

44. *Веретенникова А. В.* Американский опыт – толчок к критическому мышлению / А. В. Веретенникова // Профессионалы за сотрудничество / под ред. М. Кизима. Москва: Янус-К, 2004. Вып. 6. С. 65–70.

45. *Вершловский С. Г.* Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Г. Вершловский // Новые знания. 2004. № 3. С. 1–7.

46. *Войтик И. М.* Оценка и развитие рефлексивного мышления: учебное пособие / И. М. Войтик, И. Н. Семенов. Новосибирск: Изд-во Сиб. акад. гос. службы, 2001. 144 с.

47. *Вульфов Б. З.* Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании / Б. З. Вульфов // Гуманизация образования. 1994. № 2. С. 31–34.

48. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.

49. *Гегель Г.* Наука логики: в 3 томах: перевод с немецкого / Г. Гегель. Москва: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.

50. *Генисаретский О. И.* Значит так, или о мысли в рамке когнитивной семантики [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский. Режим доступа: <http://prometa.ru/olegen/6/4>.

51. *Генисаретский О. И.* Методическая рефлексия и методические коммуникации [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский. Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/1927>.

52. *Головин С. Ю.* Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, 2007. 976 с.

53. *Громкова М. Т.* Педагогика образования взрослых: учебное пособие / М. Т. Громкова. Москва: ИнтелТех: Знание, 1995. 96 с.

54. *Громкова М. Т.* Педагогические основы образования взрослых / М. Т. Громкова. Москва: Изд-во Моск. с.-х. акад., 1993. 164 с.

55. *Гузеев В. В.* К формализации дидактики: системный классификатор организационных форм обучения (уроков) / В. В. Гузеев // Школьные технологии. 2002. № 4. С. 49–57.

56. *Гуткина Н. И.* О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент / сост. М. П. Гинзбург. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1982. С. 100–108.

57. *Давыдов В. В.* Нерешенные проблемы теории деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 2. С. 3–12.

58. *Давыдов В. В.* О функции рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 76–85.

59. *Давыдов В. В.* Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / В. В. Давыдов, А. З. Зак. Новосибирск: Наука, 1987. 213 с.

60. *Данилин К. Е.* Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы / К. Е. Данилин // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. С. 124–152.

61. *Двоеглазова М. Ю.* Структура личностной рефлексии студентов: диссертация ... кандидата психологических наук / М. Ю. Двоеглазова. Москва, 2009. 190 с.

62. *Дейкман А.* Наблюдающее Я: Мистицизм и психиатрия / А. Дейкман; пер. Ю. Артемовой. Москва: Эннеагон пресс, 2007. 239 с.

63. *Демидко М. Н.* Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях / М. Н. Демидко. Минск: Изд-во Респ. ин-та проф. образования, 2001. 96 с.

64. *Демина Л. Д.* Рефлексивно-личностная обусловленность проектирования становления профессионализма работников в сфере «человек – человек» / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова // Вестник Новосибирского государственного университета. 2010. Т. 4. Вып. 2. С. 116–123.

65. *Деркач А. А.* Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1999. 392 с.

66. *Дударева В. Ю.* Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии / В. Ю. Дударева, И. Н. Семенов // Психология. 2008. Т. 5, № 1. С. 101–120.

67. *Еремин Ю. В.* Культурфилософские основания стратегии реформирования иноязычного образования в высшей школе (продуктивный подход) [Электронный ресурс] / Ю. В. Еремин, Н. И. Алмазо-

ва, А. В. Рубцова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2013. № 2. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1961.htm>.

68. *Загвязинский В. И.* Целевые ориентиры реформирования российского образования / В. И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. 2013. № 9. С. 7–16.

69. *Заир-Бек С. И.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. Москва: Просвещение, 2004. 175 с.

70. *Заир-Бек С. И.* Стратегии рефлексивного обучения студентов в педагогических вузах: Педагогика как учебный предмет: сборник научных трудов / С. И. Заир-Бек. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2001. 116 с.

71. *Зарипов Р. Н.* Адаптация студентов в технологическом вузе: психолого-педагогический аспект / Р. Н. Зарипов, И. Р. Зарипова // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 236–242.

72. *Захарова А. В.* Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. С. 152–162.

73. *Зейгарник Б. В.* Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии / Б. В. Зейгарник // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14, Психология. 1981. № 2. С. 9–14.

74. *Змеев С. И.* Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. Москва: Флинта, 1999. 152 с.

75. *Знаков В. В.* Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 1. С. 18–28.

76. *Иванов П. Н.* Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) [Электронный ресурс] / П. Н. Иванов, Е. Ф. Колобова. Режим доступа: [dogmon.org/programma-tolerantnogo-vospitaniya.html?page=6](http://dogmon.org/programma-tolerantnogo-vospitaniya.html?page=6).

77. *Иванова С. П.* Эмоции как психическая составляющая отношения субъекта к законам и обязательствам / С. П. Иванова, Л. В. Кузьменкова // Современные проблемы экономической психологии и этики делового общения в трудовой, управленческой и предпринимательской деятельности: материалы конференции. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2000. С. 100–101.

78. *Иванова С. П.* Эмпирическое исследование рефлексии у будущих психологов МЧС России / С. П. Иванова, Л. В. Кузьменкова // Психология сегодня: материалы 11-й региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов, 16–17 апреля 2009 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. С. 83–86.

79. *Иванченко Г. В.* Забота о себе: история и современность / Г. В. Иванченко. Москва: Смысл, 2009. 303 с.

80. *Ильенков Э. В.* Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи) / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. 1977. № 6. С. 92–96.

81. *Кант И. О.* Критика чистого разума: перевод с немецкого / И. О. Кант. Москва: Мысль, 1994. 592 с.

82. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев. Санкт-Петербург: [Б. и.], 1885. 192 с.

83. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2004. 424 с.

84. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных процессов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. Москва; Ярославль: ДИА-пресс, 2000. 283 с.

85. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

86. *Кашлев С. С.* Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. Минск: Высшая школа, 2002. 95 с.

87. *Килошенко М.* В моде – рефлексивность менеджера [Электронный ресурс] / М. Килошенко // Директор. 2002. № 12–01. Режим доступа: <http://www.lpb.ru/print.php?id=1456>.

88. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. Москва: Арена, 1994. 287 с.

89. *Кларин М. В.* Развитие критического и творческого мышления / М. В. Кларин // Народное образование. 2004. № 2. С. 3–10.

90. *Книтель М. И.* Использование технологии «форсайт» в процессе обучения / М. И. Книтель, П. А. Ларионов // Наука и перспективы. 2016. № 1. С. 11–14.

91. *Князева Е. Н.* Интуиция как самодистраивание / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110–122.

92. *Ковалев Б. П.* Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. Гродно: Изд-во Гродн. гос. ун-та, 2001. 171 с.

93. *Когнитивные исследования за рубежом (Идеи и методы искусственного интеллекта в изучении политического мышления): сборник статей / отв. ред. В. М. Сергеев.* Москва: Изд-во Ин-та США и Канады, 1990. 149 с.

94. *Колкер Я. М.* Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. Москва: Академия, 2000. 259 с.

95. *Кон И. С.* Открытие «Я» / И. С. Кон. Москва: Политиздат, 1978. 367 с.

96. *Кондратьева С. В.* Профессионализм в педагогическом общении / С. В. Кондратьева. Гродно: Изд-во Гродн. гос. ун-та, 2003. 330 с.

97. *Краевский В. В.* Методологическая рефлексия в научной и учебной работе / В. В. Краевский // Педагогика. 1989. № 2. С. 72–79.

98. *Краткий словарь современных понятий и терминов / под ред. Н. Т. Бунимович.* Москва: Республика, 2000. 669 с.

99. *Крысько В. Г.* Психология и педагогика [Электронный ресурс]: курс лекций / В. Г. Крысько // Библиотека Гумер. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/krysko2/13.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/krysko2/13.php).

100. *Кряжева И. К.* Социально-психологические факторы адаптации рабочего в промышленности / И. К. Кряжева // Практические проблемы социальной психологии. Москва: Наука, 1983. С. 203-213.

101. *Кузнецов С. В.* Формирование рефлексивных приемов саморегуляции практического мышления кадров государственной службы / С. В. Кузнецов, И. Н. Семенов // Психология и акмеология профессиональной деятельности кадров государственной службы: сборник. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1998. С. 116–141.

102. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина. Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2012. 200 с.

103. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория фундаментального образования / Н. В. Кузьмина. Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2012. 381 с.

104. *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1967. 86 с.

105. *Кулюткин Ю. Н.* Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та пед. мастерства, 2002. 46 с.

106. *Куцеева Е. Л.* Рефлексия – феномен сознания в педагогическом процессе / Е. Л. Куцеева, В. В. Куцеев // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2017. Т. 9, № 1. С. 120–125.

107. *Ладенко И. С.* Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1990. 128 с.

108. *Лакофф Дж.* Когнитивная семантика: перевод с английского / Дж. Лакофф // Язык и интеллект. Москва: Прогресс, 1996. С. 143–184.

109. *Леонтьев Д. А.* Взгляд на себя со стороны как предпосылка системной рефлексии / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Салихова // Материалы IV Всероссийского съезда Рос. психол. о-ва, Москва, 18–21 сентября 2007 г.: в 3 томах. Москва; Ростов-на-Дону: Кредо, 2007. Т. 2. С. 237–238.

110. *Леонтьев Д. А.* Рефлексия как предпосылка самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 октября 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2009. Т. 2: Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность. С. 40–49.

111. *Лепский В. Е.* Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. Москва: Когито-Центр, 2010. 255 с.

112. *Лепский В. Е.* Рефлексия в работах Г. П. Щедровицкого и В. А. Лефевра / В. Е. Лепский // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-центр, 2009. С. 27–38.

113. *Лернер И. Я.* Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Знание, 1976. 185 с.

114. *Лефевр В. А.* Рефлексия / В. А. Лефевр. Москва: Когито-центр, 2003. 495 с.

115. *Лефевр В. А.* Формальный метод исследования рефлексивных процессов / В. А. Лефевр // Вопросы философии. 1971. № 9. С. 103–115.

116. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. 445 с.

117. *Ломов Б. Ф.* Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. // Проблема общения в психологии: сборник статей. Москва: Наука, 1981. С. 3–18.

118. *Лушпаева Е. В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. В. Лушпаева. Москва, 1989. 20 с.

119. *Лэнгле А.* Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов: перевод с немецкого / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 4. С. 150–168.



120. *Лэнгле А.* Экзистенциально-аналитическая теория личности: перевод с немецкого / А. Лэнгле. Москва: Генезис, 2005. 123 с.

121. *Максимова Г. П.* Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Г. П. Максимова. Ростов-на-Дону, 2007. 49 с.

122. *Мамардашвили М. К.* Лекции о Прусте (психологическая топология пути) / М. К. Мамардашвили. Москва: Ad Marginem, 1995. 547 с.

123. *Мамардашвили М. К.* Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3–18.

124. *Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

125. *Марков В. Н.* Диагностика личностно-профессионального потенциала: учебное пособие / В. Н. Марков, Е. Г. Чирковская. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2005. 230 с.

126. *Марков В. Н.* Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация / В. Н. Марков. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2004. 453с.

127. *Маслоу А.* К психологии бытия: перевод с английского / А. Маслоу; под ред. В. Данченко. Москва: Рефл-бук, 1968. 683 с.

128. *Матюшкин А. М.* Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 1. С. 9–17.

129. *Мачурова Н. Н.* Жизненные ценности в понимании студентов: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Н. Н. Мачурова. Санкт-Петербург, 2000. 18 с.

130. *Мельник Г. С.* Общение в журналистике: секреты мастерства / Г. С. Мельник. 2-е изд., перераб. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 235 с.

131. *Мельник С. Н.* Проблема адаптации первокурсников к учебному процессу [Электронный ресурс] / С. Н. Мельник // Успехи со-

временного естествознания. 2004. № 7. С. 71–72. Режим доступа: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=12913>.

132. *Метаева В. А.* Методологические и методические основы развития рефлексии: учебное пособие / В. А. Метаева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 99 с.

133. *Метаева В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. Москва: Наука, 2006. 310 с.

134. *Метаева В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: диссертация ... доктора педагогических наук / В. А. Метаева. Екатеринбург, 2006. 357 с.

135. *Методология* рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев [и др.]. Новосибирск: [Б. и.], 1991. 74 с.

136. *Методы* психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2014. 352 с.

137. *Микляева А. В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2008. 118 с.

138. *Мириманова М. С.* Рефлексия как системный механизм развития / М. С. Мириманова // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник / под ред. А. С. Обухова. Москва: Народное образование, 2001. С. 99–116.

139. *Михайлова Е. С.* Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. С. Михайлова. Ленинград, 1990. 238 с.

140. *Михайлова Н. Г.* Формирование познавательных стратегий в процессе чтения иноязычных научно-учебных текстов / Н. Г. Ми-

хайлова, Н. Л. Никульшина // Омский научный вестник. 2007. № 3 (55). С. 149–153.

141. *Молодцова Т. Д.* Диагностика адаптации студентов первого курса к требованиям вуза [Электронный ресурс] / Т. Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 5. С. 13–17. Режим доступа: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=2685>.

142. *Монахов В. М.* Методология проектирования, описания и экспертизы педагогической технологии в едином образовательном пространстве России: (аксиоматический подход) / В. М. Монахов // Педагогическая технология академика В. М. Монахова: Методология. Внедрение. Развитие: материалы конференции / под ред. Г. А. Вержицкого. Москва; Новокузнецк: Акад. творч. педагогики, 1997. С. 37–48.

143. *Морозюк С. Н.* Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / С. Н. Морозюк. Москва: Изд-во М. А. Штыкова, 2000. 267 с.

144. *Муштавинская И. В.* Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / И. В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции, Челябинск, октябрь 2011 г. Т. I: Челябинск: Два комсомольца. С. 146–151. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1072/>.

145. *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 томах.* Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования, 2000. Т. 1, кн. 1: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. 151 с.

146. *Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: методические рекомендации.* Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2008. 108 с.

147. *Обсуждаем статью «Рефлексия»* / В. П. Филатов [и др.] // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. 7, № 1. С. 170–175.
148. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. 18-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1987. 797 с.
149. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности: книга для учителя / Ю. М. Орлов. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
150. *Орлов Ю. М.* Поведение, его структура и функции / Ю. М. Орлов. Москва: Импринт-Гольфстрим, 1999. 28 с.
151. *Осипова Т. А.* Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. А. Осипова. Тюмень, 2006. 188 с.
152. *Парслоу Э.* Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй; пер. с англ. А. Маслова. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 204 с.
153. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 509 с.
154. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии: перевод с английского / М. Полани. Москва: Прогресс, 1985. 344 с.
155. *Полежаева Е. А.* Место самомониторинга в структуре личностных характеристик: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. А. Полежаева. Москва, 2009. 270 с.
156. *Пономарев Я. А.* Исследование проблем психологии творчества / Я. А. Пономарев. Москва: Наука, 1983. 336 с.
157. *Попков В. А.* Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании / В. А. Попков, А. В. Коржуев. Москва: Изд-во Ин-та управления образованием Рос. акад. образования, 2004. 200 с.
158. *Просецкий П. А.* Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации: материалы конференции. Минск: Слово, 1976. С. 124–128.

159. *Профессионально-педагогические* понятия: словарь: учебное пособие для вузов / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 455 с.

160. *Психология* труда: учебник и практикум для академического бакалавриата / А. В. Карпов [и др.]; под ред. А. В. Карпова. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2018. 364 с.

161. *Пьянкова Г. С.* Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / Г. С. Пьянкова. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева, 2012. 125 с.

162. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: перевод с английского / Дж. Равен. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

163. *Развитие* психофизиологических функций взрослых людей / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. Москва: Наука, 1972. 347 с.

164. *Разработка* методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев [и др.] // Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов 7-го Международного симпозиума, Москва, 15–16 октября 2009 г. / под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-Центр, 2009. С. 145–150.

165. *Реан А. А.* Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2008. 479 с.

166. *Рефлексивный* подход: от методологии к практике / В. П. Зинченко [и др.]; под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-Центр, 2009. 447 с.

167. *Романова М. В.* Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: диссертация ... кандидата психологических наук / М. В. Романова. Курск, 2014. 155 с.

168. *Российская* педагогическая энциклопедия: в 2 томах / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.

169. *Россохин А. В.* Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа) / А. В. Россохин // Психология. 2010. Т. 7, № 2. С. 83–102.

170. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. Москва: Академия Наук СССР, 1958. 147 с.

171. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2 томах / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 323 с.

172. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. Москва: Наука, 1997. 191 с.

173. *Рудаков А. Л.* Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: диссертация ... кандидата психологических наук / А. Л. Рудаков. Москва, 2009. 219 с.

174. *Самоукина Н. В.* Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. Москва: Народное образование, 1996. 110 с.

175. *Самсонова О. А.* Модели интеллектуального типа рефлексии [Электронный ресурс] / О. А. Самсонова // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8084>.

176. *Сартр Ж.-П.* Очерк теории эмоций / Ж.-П. Сартр; пер. с фр. Е. Е. Насиновской, А. А. Пузыря // Психология эмоций / сост. В. К. Вилюнас. Санкт-Петербург: Питер, 2008. С. 120–138.

177. *Селье Г.* Очерки об адаптивном синдроме / Г. Селье; пер. с англ. В. И. Кандора, А. А. Рогова. Москва: Медгиз, 1960. 254 с.

178. *Семенов И. Н.* Акмеологические парадоксы / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Акмеология. 1997. № 1. С. 11–17.

179. *Семенов И. Н.* Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность / И. Н. Семенов // Психология. 2008. Т. 5, № 1. С. 64–76.

180. *Семенов И. Н.* Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности / И. Н. Семенов // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. Москва: Наука, 1982. С. 301–319.

181. *Семенов И. Н.* Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества: сборник статей / отв. ред. Я. А. Пономарев. Москва: Наука, 1983. С. 154–182.

182. *Семенов И. Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

183. *Семенов И. Н.* Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал. 1989. № 4. С. 67–74.

184. *Семенов И. Н.* Развитие концепции Н. Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода / И. Н. Семенов // Кентавр. 2004. № 34. С. 35–38.

185. *Семенов И. Н.* Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики / И. Н. Семенов // Психология. 2007. Т. 4, № 3. С. 108–126.

186. *Семенов И. Н.* Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. Запорожье: Изд-во Запорож. гос. ун-та, 1992. 192 с.

187. *Семенов И. Н.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 37–38.

188. *Семенов И. Н.* Рефлексивное взаимодействие научных школ в психологии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Методологические концепции и школы в СССР: материалы конференции / отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1992. С. 11–28.

189. *Семенов И. Н.* Творчество и человеческий капитал: рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия / И. Н. Семенов // Мир психологии. 2010. № 2. С. 37–51.

190. *Семенов И. Н.* Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности / И. Н. Семенов. Москва; Воронеж: Изд-во Моск. псих.-соц. ун-та, 2000. 64 с.

191. *Семенов И. Н.* Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании: межвузовский сборник. Куйбышев: Изд-во Куйбышев. гос. ун-та, 1983. С. 76–82.

192. *Семенов И. Н.* Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. 2001. № 1. С. 113–119.

193. *Семенов И. Н.* Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в культуре Серебряного века / И. Н. Семенов // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2011. С. 606–624.

194. *Сергеев С. Ф.* Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии. 2012. № 4. С. 69–78.

195. *Сергеев С. Ф.* Конструктивизм и обучающие среды / С. Ф. Сергеев // Философия образования. 2006. № 2. С. 215–222.

196. *Сергеев С. Ф.* Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. Москва: Народное образование, 2009. 432 с.

197. *Сергеев С. Ф.* Теоретико-методологические проблемы дидактики техногенных образовательных сред / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии. 2015. № 2. С. 49–60.

198. *Сергеев С. Ф.* Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: диссертация ... доктора психологических наук / С. Ф. Сергеев. Санкт-Петербург, 2010. 420 с.

199. *Серегин К. С.* Связь рефлексии и понятийного мышления подростков: диссертация ... кандидата психологических наук / К. С. Серегин. Москва, 2013. 198 с.

200. *Серииков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Серииков. Москва: Педагогика, 1999. 272 с.

201. *Сигел Д.* Внимательный мозг: Научный взгляд на медитацию: перевод с английского / Д. Сигел. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.

202. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1986. 150 с.



203. *Сластенин В. А.* Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 4–9.

204. *Словарь иностранных слов* / под ред. В. В. Пчелкина. Москва: Русский язык, 1989. 608 с.

205. *Смирнова Е. В.* Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е. В. Смирнова, А. П. Сопиков // Социальная психология личности. Ленинград: [Б. и.], 1973. С. 140–149.

206. *Советский энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 1600 с.

207. *Социальная психология: учебное пособие для вузов* / под ред. А. М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2010. 543 с.

208. *Станкевич Л. В.* Роль культуросообразной среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов / Л. В. Станкевич // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. С. 70–72.

209. *Степанов С. Ю.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99–104.

210. *Султанбаева К. И.* Курс лекций по дисциплине «Этнопедагогика и этнопсихология» / К. И. Султанбаева. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та, 2010. 144 с.

211. *Суслова Е. А.* Цели и сущность современной системы непрерывного образования и психолого-акмеологические задачи личностно-профессионального развития госслужащих в ней / Е. А. Суслова // Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. Санкт-Петербург; Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2002. 357 с.

212. *Суходольский Г. В.* Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. 2-е изд. Москва: ЛКИ, 2008. 166 с.

213. *Талызина Н. Ф.* Методика составления обучающих программ: учебное пособие / Н. Ф. Талызина. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. 112 с.

214. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. Москва: Наука, 2003. 378 с.

215. *Терещенко А. Г.* Особенности адаптации студентов-юристов к учебно-воспитательному процессу вуза / А. Г. Терещенко, Н. Г. Васильев // Пролог. 2014. № 3. С. 41–49.

216. *Тестов В. А.* Стратегия обучения в современных условиях / В. А. Тестов // Педагогика. 2005. № 7. С. 12–18.

217. *Титкова М. С.* Рефлексивная активность в структуре адаптационного потенциала личности: диссертация ... кандидата психологических наук / М. С. Титкова. Санкт-Петербург, 2007. 224 с.

218. *Тихомиров О. К.* Психология мышления / О. К. Тихомиров. Москва: Академия, 2002. 288 с.

219. *Ткач Е. Н.* Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. Н. Ткач. Иркутск, 2000. 21 с.

220. *Трунов Д. Г.* Виды рефлексии: феноменологическое обоснование / Д. Г. Трунов // Вестник Пермского университета. Сер.: Психология. 2009. Вып. 2 (28). С. 47–58.

221. *Тюков А. А.* О путях описания психологических механизмов рефлексии. Современные комплексные исследования / А. А. Тюков. Новосибирск: Наука, 1987. 73 с.

222. *Ульянова Е. А.* Концептуальное и кортежное моделирование аутопоэтических систем [Электронный ресурс] / Е. А. Ульянова // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (1). С. 234–238. Режим доступа: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=26822>.

223. *Ушева Т. Ф.* Организационные основы для формирования рефлексии будущих педагогов / Т. Ф. Ушева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 3 (24). С. 248–251.

224. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии. 2002. 490 с.

225. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

226. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник: перевод с английского и немецкого / В. Франкл; под общ. ред. Л. Я. Гозмана. Москва: Прогресс, 1990. 367 с.

227. *Франц А. С.* Российская корпоративная культура / А. С. Франц. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та. 2001. 276 с.

228. *Хант Г.* О природе сознания: с когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г. Хант; пер. с англ. А. Киселева. Москва: АСТ, 2004. 555 с.

229. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 416 с.

230. *Цветкова Н. В.* Социальная рефлексия у школьников, обучающихся в разных дидактических системах / Н. В. Цветкова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: региональный сборник научных трудов / под общ. ред. А. Н. Панфилова. Елабуга: Изд-во Елабуж. гос. пед. ун-та, 2005. Вып. 2. 156 с.

231. *Чекушкина Е. Н.* Социальная рефлексия в контексте философского дискурса: диссертация ... доктора философских наук / Е. Н. Чекушкина. Саранск, 2016. 353 с.

232. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

233. *Чупина В. А.* Рефлексивная образовательная среда в формировании рефлексивных способностей студентов / В. А. Чупина, О. А. Федоренко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 67–70.

234. *Чупина В. А.* Рефлексивно-акмеологические инварианты педагогических технологий / В. А. Чупина // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы

6-й Всероссийской научно-практической конференции, 11–14 ноября 2013 г. Екатеринбург: в 3 томах. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. С. 146–148.

235. *Чупина В. А.* Рефлексивные основы иммерсивной образовательной среды / В. А. Чупина, О. А. Федоренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10, № 1. С. 89–97.

236. *Чупина В. А.* Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров / В. А. Чупина // Образование и наука. 2010. № 11 (79). С. 12–23.

237. *Чупина В. А.* Роль рефлексии в формировании практического опыта будущего педагога профессионального обучения / В. А. Чупина, П. С. Кузьминых // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 29–34.

238. *Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. Москва: Аспектпресс, 2007. 284 с.

239. *Шаров А. С.* Жизненный кризис в развитии личности / А. С. Шаров. Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 2005. 166 с.

240. *Шаров А. С.* Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. Москва: Когито-центр, 2009. С. 112–132.

241. *Щедровицкий Г. П.* Идея рефлексии в самых общих чертах / Г. П. Щедровицкий // Модели рефлексии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1995. С. 21–37.

242. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. Москва: Школа культурной политики, 1995. 759 с.

243. *Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата: Изд-во Казах. политех. ин-та, 1974. С. 12–28.

244. *Щедровицкий Г. П.* Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. Москва: Наследие ММК, 2006. 798 с.

245. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1, № 1. С. 16–28.

246. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. Москва: Школа культурной политики, 1997. 641 с.

247. *Эмбри Л.* Рефлексивный анализ. Первоначальное введение в феноменологию / Л. Эмбри; пер. с англ. В. И. Молчанова. Москва: Три квадрата, 2005. 223 с.

248. *Ясвин В. А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин; под ред. В. И. Панова. Москва: Молодая гвардия, 1997. 176 с.

249. *Aronson L.* LEaP: Learning from your Experiences as a Professional: Guidelines for Critical Performance Analysis [Electronic resource] / L. Aronson [et al.]. Access mode: [https://www.eiseverywhere.com/file\\_uploads/caaa49e8f61500b4a7dca07cc872c1d6\\_4035-DeLisser-Handout2.pdf](https://www.eiseverywhere.com/file_uploads/caaa49e8f61500b4a7dca07cc872c1d6_4035-DeLisser-Handout2.pdf).

250. *Brookfield S.* Becoming a Critically Reflective Teacher / S. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 296 p.

251. *Beitel M.* Psychological mindedness and awareness of self and others / M. Beitel, E. Ferrer, J. J. Cecero // *Journal of Clinical Psychology*. 2005. № 61 (6). P. 739–750.

252. *Beitel M.* Psychological mindedness and cognitive style / M. Beitel, E. Ferrer, J. J. Cecero // *Journal of Clinical Psychology*. 2004. № 60 (6). P. 567–582.

253. *Chupina V.* Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics / V. Chupina, A. Pleshakova, M. Konovalova // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol. 11, № 14. P. 6988–6998.

254. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* / H. Jenkins [et al.]. Chicago; IL: The MacArthur Foundation, 2006. 146 p.

255. *Dede C.* Technological supports for acquiring 21st century skills / C. Dede // *International Encyclopedia of Education*, 3<sup>rd</sup> Edition / E. Baker, B. McGaaw, P. Peterson (Eds.). Oxford, England: Elsevier, 2010. P. 158–166.

256. *Dewey J.* How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process / J. Dewey. Boston: D. C. Heath & Co Publishers, 1933. 224 p.

257. *Karoly L. A.* The 21st century at work: Forces shaping the future workforce and workplace in the United States / L. A. Karoly. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2004. 305 p.

258. *Kobasa S. C.* Hardiness and Health: A Prospective Study / S. C. Kobasa, S. R. Maddi, S. Kahn // *Personal and Social Psychology*. 1982. V. 42, № 1. P. 168–177.

259. *Kolb D. A.* Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs / D. A. Kolb. New York: Prentice Hall, 1984. 38 p.

260. *Korthagen F. A. J.* Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development / F. A. J. Korthagen, A. Vasalos // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2005. № 11 (1). P. 47–71.

261. *Korthagen F. A. J.* Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education / F. A. J. Korthagen. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass. Korthagen, 2001. 58 p.

262. *Korthagen F. A. J.* Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education / F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, W. L. Greene. New York; London: Routledge, 2013. 232 p.

263. *Levy F.* The new division of labor: How computers are creating the next job market / F. Levy, R. J. Murnane. Princeton, New York: Princeton University Press, 2004. 174 p.

264. *Mezirow J.* How critical reflection triggers transformative learning / J. Mezirow // *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. P. 1–20.

265. *Nunan D.* Task-based Language Teaching / D. Nunan. Cambridge: CUP, 2004. 222 p.

266. *Oxford R. L.* Effects of sex differences, career choice and psychological type on adult language learning strategies / R. L. Oxford, M. E. Ehrman // *Modern language journal*. 1988. № 72 (3). P. 253–265.

267. *Piaget J.* Recherches sur l'abstraction réfléchissantes / J. Piaget. Paris: PUF, 1977. Vol. I, II. 326 p.

268. *Piaget J.* Studies in Reflecting Abstraction / J. Piaget. New York: Psychology Press, 2001. 341 p.

269. *Schön D. A.* Educating the reflective practitioner: Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions / D. A. Schön. San Francisco: Jossey Bass, 1987. 576 p.

270. *Schön D. A.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D. A. Schön. New York: Basic Books, 1983. 384 p.

271. *Silva E.* Measuring skills for the 21<sup>st</sup> century / E. Silva. Washington: Education Board, 2008. 634 p.

272. *Snyder M.* Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 30. P. 526–537.

273. *Sullivan J.* VUCA: the New Normal for Talent Management and Workforce Planning [Electronic resource] / J. Sullivan. Access mode: <https://www.ere.net/vuca-the-new-normal-for-talent-management-and-workforce-planning/>.

274. *Van Manen M.* On the epistemology of reflective practice / M. Van Manen // Teachers and Teaching Theory and Practice. 1995. № 1. P. 33–50.

275. *Voogt J.* 21<sup>st</sup> century skills [Electronic resource] / J. Voogt, R. N. Pareja. Access mode: [http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden\\_Feddo/21st-Century-Skills.pdf](http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Feddo/21st-Century-Skills.pdf).

276. *Wenden A. L.* Helping language learners think about learning / A. L. Wenden // ELT journal. 1986. № 40 (1). P. 3–12.

277. *Wheeler H.* The Structure of Human Reflexion: De Reflexion Psychology of Vladimir Lefebvre / H. Wheeler. New York: Peter Lang, 1990. 210 p.

Научное издание

*Чупина* Валентина Александровна  
*Федоренко* Ольга Анатольевна

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Монография

Редактор Е. В. Суворова  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной, А. В. Кебель

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 10.01.19. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 13,3. Уч.-изд. л. 13,5. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---