

Э.Ф. Зеер,

О.В. Калашникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ

Кардинальные преобразования культурной и социально-экономической жизни страны обусловили появление новых ценностей в образовании, сформировали в обществе устойчивую потребность в профессионально компетентном педагоге, способном к проектированию развивающей социально-педагогической среды, к построению психолого-педагогических условий образования человека на основных этапах онтогенеза. Уходит в прошлое, по сути, единственная функция школы, заключающаяся в передаче культурного опыта новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний, формировании у учащихся научной картины мира. На смену ей приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования общества, развивать самостоятельность и творчество личности.

Такой системе образования требуется педагог-профессионал, ориентированный на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков; умеющий практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи; являющийся подлинным субъектом педагогической деятельности. Это должен быть педагог нового типа, способный быстро реагировать на происходящие общественные изменения, корректировать свою профессиональную деятельность в направлении соответствия ее социальному требованию. Прежде всего он должен быть профессионалом в области педагогической деятельности, умеющим, в отличие от специалистов узкой предметной области, целенаправленно осуществлять образование и развитие учащихся, способным к проектированию собственной деятельности, ее изменению и развитию.

В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы. На смену когнитивно ориентированной приходит личностно ориентированная парадигма, в центре внимания которой оказывается перестройка

деятельности как на уровне содержания, так и на уровне формы организации с целью превращения человека в субъекта деятельности.

По мнению исследователей (Е.М. Бобров, С.В. Васьковская, Ф.Н. Гоноволин, Э.А. Гришин, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербакова и др.), педагог должен обладать целым комплексом качеств, без которых реализация вышестоящих целей практически невозможна. Помимо этого для профессионального роста необходима ориентация учителей на самообразование, саморазвитие, самовоспитание, в связи с чем важное значение имеет выработка потребности в рефлексии педагогической деятельности.

Рассмотрение проблемы рефлексии в ряде работ связано с вопросами изучения профессиональных способностей педагога, самоорганизации в педагогической деятельности. С целью решения этих вопросов исследуются проблемы профессионализма педагога в области философии, социологии образования (В.И. Загвязинский, В.Д. Семенов, Я.С. Турбовской и др.), разрабатываются теории профессиональной компетентности (О.С. Анисимов, А.А. Воротникова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин и др.), ведутся исследования психологических аспектов деятельности педагога, его личностных качеств, определяющих развитие профессиональных способностей (А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, Я.А. Пономарев, И.С. Семенов, Б.Т. Теплов и др.). Однако при всем многообразии аспектов изучения профессионализма педагога недостаточно исследованным остается один из ключевых элементов, являющийся необходимым условием саморазвития профессионала, – рефлексия педагогом собственной профессиональной деятельности и себя в ней как ее субъекта.

Этимологический и лексико-семантический анализ слова «рефлексия» показывает устойчивость смысла понятия: *reflexio* (лат.) – «обращение назад» – осмысление – самопознание – форма теоретической деятельности – принцип мышления – категория сознания.

Появление в отечественной психологии конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, было подготовлено исследованием данного понятия И.М. Сеченовым, Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и

др. на теоретическом уровне психологического знания, в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы – самосознания. В настоящее время понятие «рефлексия» привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления (В.В. Давыдов, А.З. Зак, А.В. Захаров, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.); сознания (Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.Н. Пушкина, Е.В. Смирнова, А.П. Сопикова и др.) личности (Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Б.В. Зейгарник, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.); общения (Г.М. Андреев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов и др.).

Кооперативный аспект рефлексии рассмотрен в работах Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого, коммуникативный аспект представлен преимущественно в социально-психологических исследованиях Н.И. Гуткиной, И.Е. Берлянд, К.Е. Данилина, А.В. Петровского, Л.А. Петровской и др. Экспериментальному исследованию личностного аспекта рефлексии посвящены работы Н.И. Гуткиной, Е.В. Новиковой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, А.Б. Холмогоровой, В.К. Зарецкого и др. В контексте изучения когнитивных процессов Н.Г. Алексеевым, Л.Ф. Берцаи, Л.Л. Гуровой, А.З. Заком и др. ведутся исследования интеллектуального аспекта рефлексии.

Каждый из видов профессиональной деятельности предъявляет к ее субъекту определенные требования и, следовательно, выстраивает определенную деятельностно обусловленную структуру личности специалиста. Одним из главных ее составляющих являются профессионально важные качества. В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на ее эффективность и успешность освоения. В процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ан-

самбли профессиональных характеристик – ключевых квалификаций. Одной из них является педагогическая рефлексия.

В процессе педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. Основная из них – это позиция учителя-практика, но для педагога характерна и еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Рефлексия в профессиональной деятельности педагога проявляется в следующем:

- во-первых, в процессе практического взаимодействия учителя, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;
- во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда педагог разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем с учетом особенностей учащихся и возможностей их развития;
- в-третьих, в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта.

На необходимость развития педагогической рефлексии профессиональной деятельности указывают многие авторы, разрабатывающие проблемы психологии труда учителя и его профессионального роста (Н.Г. Алексеев, В.А. Кривошеев, В.И. Слободчиков, Ю.К. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова). Анализируя содержание и функции педагогической рефлексии, исследователи выделяют следующие ее виды: коммуникативный, интеллектуальный, личностный (А.А. Бизяева, Л.Г. Борисов, В.И. Васьковская, А.А. Воротникова, Е.А. Смирнова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова). Существенно дополняют представления о профессиональной педагогической рефлексии исследования Б.З. Вульфова, рассматривающего феномен рефлексии в связи с особенностями педагогической деятельности и педагогическим опытом.

Интересен подход к рассмотрению развития педагогической рефлексии, отраженный в исследованиях В.И. Слободчикова. Им описаны пять форм личностной рефлексии: полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая, трансцендирующая, каждая из которых выполняет свои

функции в сложном процессе развития самосознания субъекта в онтогенезе. Это имеет прямое отношение и к процессу становления профессиональной деятельности педагога. Так, полагающая рефлексия способствует формированию еще у студентов педагогического вуза обобщенного представления о профессии, созданию образца (эталона) педагога. Сравнивающая рефлексия позволяет сравнивать себя с другими, определяя свой статус «Я-педагог». Определяющая рефлексия помогает выявить границы своих возможностей, позиционно самоопределиться в профессиональной деятельности через соотнесение собственных возможностей с требованиями профессиональной деятельности, оценить свою готовность к ней. Эти три формы рефлексии могут осуществляться и проявляться у педагога всего лишь как рефлексивные действия. Остановка на них создает препятствия для профессионального роста, так как возможны случаи, когда учитель, овладев нормативной деятельностью прекращает свое прогрессивное развитие, входит в состояние профессиональной стагнации. Предупредить ее появление может выход педагога на уровень синтезирующей рефлексии. Именно она позволяет педагогу стать субъектом собственной профессиональной деятельности, причем последний не только представляет себе цель, средства, результат, но и выстраивает во временной перспективе отношения между различными образами собственного Я. Благодаря этому происходит персонализация педагога в профессиональной деятельности.

Обобщение изложенного выше позволило определить сущность и структуру изучаемого понятия. Под педагогической рефлексией понимается такая специфическая способность, которая позволяет педагогу сделать свои мысли, эмоциональные состояния, отношения и действия, манеру поведения предметом специального рассмотрения и практического преобразования. Это прежде всего понимание и знание учителем самого себя и выяснение того, как окружающие его дети и взрослые понимают его личностные реакции и когнитивные представления. Благодаря данному качеству педагог получает возможность осознавать то, как он воспринимается окружающими. Таким образом, происходит переосмысление механизмов дифференциации и интеграция человеческого Я в неповторимую целостность.

Развитие педагогической рефлексии – это способ изменения и развития личности учителя, механизм самопознания в процессе профессиональной деятельности, в основе которого лежит способность человека представлять то, как он воспринимается партнерами по деятельности. Данное профессионально значимое качество дает педагогу возможность взглянуть на себя со стороны, обратить внимание на свои ранее не осознаваемые привычки, особенности речи, жесты, поведения, а также более интенсивно осуществлять процесс самопознания – осознание внутренних черт: способностей, мотивов, интересов, склонностей.

Педагогическая рефлексия развивается под влиянием внутренних противоречий личности и определенных внешних условий. Требуется познавательная активность личности педагога, направленная на себя, благодаря чему обеспечивается процесс самопознания.

Развитие педагогической рефлексии обуславливает возникновение у учителя такого качества, как принятие себя, других и окружающей реальности. Самоактуализация педагога приводит к тому, что он становится способным принимать себя таким, какой он есть. Подобным образом он начинает воспринимать окружающих людей и человечество в целом.

Следовательно, задача развития педагогической рефлексии должна сводиться к принятию себя таким, какой ты есть, со всеми достоинствами и недостатками, познанию себя, установлению эмоциональных отношений, самоактуализации внутренних возможностей. Исходя из этого, можно предположить, что структурными компонентами педагогической рефлексии являются:

- способность к самопознанию в профессиональной деятельности;
- самооценка успешности профессиональной деятельности;
- отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности;
- самоактуализация как проектирование будущей профессиональной деятельности.

В ходе исследования нами было сделано предположение о том, что на развитие педагогической рефлексии влияют: позитивный образ Я, адекватная самооценка, самокритичность, развитый самоконтроль, способность к саморазвитию, преобладание внутреннего локус-контроля,

способность к эмпатии, склонность к сотрудничеству, аффилиация деятельности, профессиональная направленность поведения, развитое аналитическое мышление, гибкость мыслительной деятельности.

В соответствии с предложенной нами психологической моделью педагогической рефлексии был составлен блок диагностических методик, позволяющих определить уровень развития структурных компонентов, выделенных для изучения данного профессионально значимого качества. К ним мы отнесли методику изучения динамики самооценки, образа «Я-педагог», самокритичности, с помощью которой осуществлялась ранжирование 30 профессионально значимых качеств для описания себя, своего идеала, оценки, ожидаемой от коллег по работе; тест Юсупова, позволяющий определить способность педагога к эмпатии; тест К.Н. Томаса для оценки способов реагирования в конфликтных ситуациях, где нас интересовала выраженность склонности к сотрудничеству; анкету Т.М. Шамова для выявления способности учителя к саморазвитию; тест-опросник мотивации аффилиации А. Мехрабиана и М.Ш. Магомед-Эминова; опросник уровня субъективного контроля Т.Н. Щербаковой, с помощью которого определялся уровень субъектности в поведении и преобладание внутреннего локус-контроля; тест Н.Н. Нечаева и А.Е. Одинцовой для оценки профессиональной направленности деятельности учителя. Диагностика самоконтроля осуществлялась с помощью опросника А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдемана, позволяющего дать обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которой понимается способность сознательно управлять собственными действиями. Развитость мышления определялась нами по шкале диагностики логического мышления теста «Методика многофакторного исследования» Р. Кеттелла (16 РР-опросник). Диагностика гибкости (ригидности) осуществлялась по графическому тесту Р. Кеттелла. Использовался опросник для определения уровня развития педагогической рефлексии и оценочная шкала, основанная на рефлексивном анализе профессиональной деятельности. Диагностическая цель состояла в выявлении способности педагога к оценке своей деятельности. Оценивание осуществлялось по следующим шкалам: знания педагога, умение проектировать деятельность, конструировать урок, организовывать работу учащихся,

взаимодействие учащихся с информацией, повышение квалификации, способности эмоционального реагирования на критические замечания, анализ результатов деятельности и уровня деятельности педагога. Применялся также психобиографический метод изучения жизненного пути конкретных педагогов.

Для оценки полученных данных нами был использован метод корреляционного анализа. В ходе эксперимента на основе корреляционного анализа был выделен ряд факторов, взаимосвязанных с развитием педагогической рефлексии (при $p < 0,001$): позитивный образ Я, адекватная самооценка, развитый самоконтроль и самокритичность, эмпатия, выделение субъектности в поведении, склонность к саморазвитию, гибкость мыслительной деятельности и профессиональная направленность деятельности.

Самый высокий корреляционный показатель был выявлен по следующим факторам: адекватная самооценка – 0,68, развитый самоконтроль – 0,61; гибкость мыслительной деятельности – 0,52. По остальным факторам значения оказались чуть ниже: профессиональная направленность – 0,43, позитивный образ Я – 0,41; самокритичность – 0,38; склонность к саморазвитию – 0,34; выделение субъектности в поведении – 0,32; эмпатия – 0,28 (рис. 1).

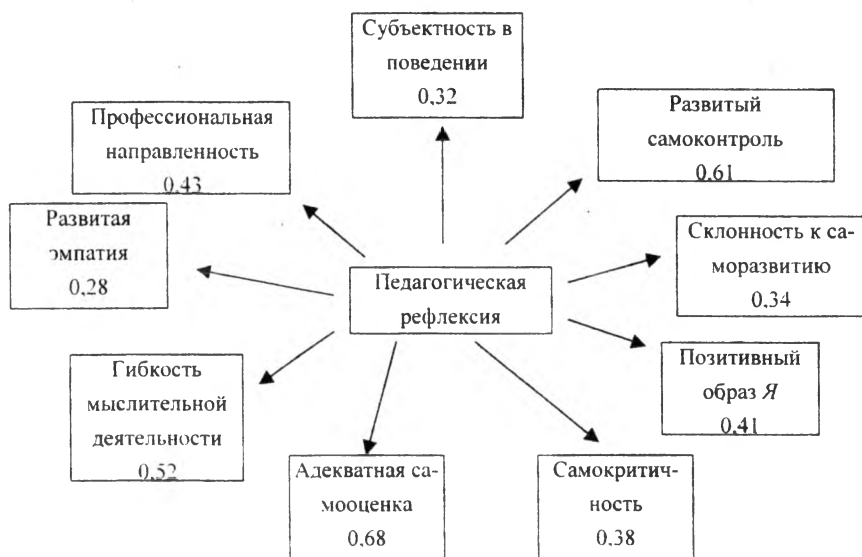


Рис. 1. Структурные связи педагогической рефлексии учителей

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что наиболее значимыми факторами, влияющими на развитие рефлексивности, являются адекватная самооценка, развитый самоконтроль, склонность к саморазвитию и позитивный образ Я. Чуть меньшее значение имеют гибкость мыслительной деятельности, самокритичность, выделение субъектности в поведении, эмпатия, профессиональная направленность. Это дает нам право предположить, что, повышая уровень развития данных качеств, мы тем самым будем развивать и способность к педагогической рефлексии.

В большинстве случаев отмечается возрастающая динамика развития составляющих рефлексивности. В студенческом возрасте она не имеет еще явно выраженной профессиональной направленности, осуществляется лишь как конкретное действие в определенной проблемной ситуации, как правило, побуждаемое извне. В ходе профессиональной деятельности рефлексия начинает принимать педагогический характер в целом, это уже рефлексия-цель, которая приводит к тому, что педагог постоянно проблематизирует свою деятельность с целью поиска оптимальных или нестандартных способов ее осуществления.

Было установлено, что уровень развития педагогической рефлексии зависит от следующих факторов:

- *индивидуально-типологических особенностей человека*: пола; физического возраста; особенностей поведения, обусловленных экстраверсией (интроверсией);
- *социальных факторов жизнедеятельности педагога*: количества лет, проработанных в системе обучения и воспитания; социального статуса (занятия определенных должностных позиций).

Нами был выявлен ряд закономерностей:

- наиболее высокий уровень развития педагогической рефлексии отмечается у мужчин-интровертов в возрасте от 30 до 40 лет, имеющих педагогический стаж от 10 до 20 лет и занимающих руководящие должности;
- наиболее низкий уровень развития педагогической рефлексии наблюдается у женщин-экстравертов в возрасте от 40 до 50 лет, имеющих педагогический стаж от 20 до 30 лет;

- положительная динамика в развитии педагогической рефлексии наблюдается у мужчин и женщин в возрастных периодах от 20 до 30 лет и от 50 до 55 лет.

Качественное описание полученных результатов позволило охарактеризовать репродуктивный, эвристический и креативный уровни развития педагогической рефлексии. В основу выделения данных уровней были положены следующие критерии:

- способность к рефлексивной оценке собственной профессиональной деятельности;
- ведущая форма рефлексии профессиональной деятельности;
- готовность к проектированию своей профессиональной деятельности.

Репродуктивный уровень характеризуется способностью педагога использовать готовые технологии, точно следовать образцам и требованиям без критического осмысления ситуации их применения. Усвоенные во время профессиональной подготовки знания, умения и навыки автоматически переносятся в профессиональную деятельность без изменения, дополнения и коррекции. Этому уровню свойственна полагающая и сравнивающая рефлексия. Полагающая рефлексия способствует формированию эталонного образа педагога-профессионала, расширяет информированность, осведомленность об актуальных педагогических проблемах. Сравнивающая рефлексия позволяет учителю получить представление о степени его соответствия профессиональным эталонам через соотнесение себя с другими педагогами путем восприятия и самонаблюдения. На этом уровне педагог выступает в позиции исполнителя.

Эвристический уровень предполагает отточенность обучающих и воспитывающих приемов, способность вносить методические модификации в организацию образовательных процессов, критически переосмысливать свой опыт в целях его совершенствования. Для него характерна определяющая рефлексия, которая помогает педагогу оценить результаты своей деятельности. На этом уровне педагог выступает новатором.

Креативный уровень характеризуется способностью к проектированию и развитию профессиональной деятельности, оригинальностью и эф-

фективностью решения педагогических задач, самостоятельной постановкой задач своей деятельности. Он предполагает наличие у педагога синтезирующей рефлексии, с помощью которой происходит перемещение смыслового центра на себя, т.е. персонализация педагога в профессиональной деятельности, благодаря чему возможно осознание своего развития, профессионального роста.

Анализ результатов исследования позволил установить, что у 35% испытуемых выражен репродуктивный уровень развития педагогической рефлексии. Отличительной чертой рефлексирования этих педагогов является его ситуативный характер. Педагог приступает к анализу и включению своего опыта в сложившуюся ситуацию только при возникновении затруднений в ходе осуществляемой деятельности, т.е. рефлексия присуща ему лишь как действие. Для учителей данного типа характерна полагающая и сравнивающая рефлексия, которая обеспечивает пассивную позицию при реализации образовательных процессов. Проектирование деятельности осуществляется за счет привлечения элементов чужого опыта. Педагогам с данным уровнем развития рефлексии свойственна ориентация на одобрение значимыми другими и избегание неудачи, что находит отражение в интернальном уровне субъективного контроля. В концепции «Я-педагог» проявляется позиция исполнителя.

Учителей, которым присущ эвристический уровень развития педагогической рефлексии, оказалось 38%. У большинства из них отмечается рефлексивно-пассивная позиция по отношению к деятельности, что часто приводит к возникновению чувства самодостаточности и иллюзии беспроblemности. Для таких педагогов очень значимо экономическое благополучие, они склонны к постоянному самоутверждению. Наиболее характерным для них является ситуативный уровень субъективного контроля. У педагогов данного типа лучше развита определяющая рефлексия, хотя в отдельные моменты они способны и к синтезирующей форме рефлексии. Характерной особенностью этой группы является готовность к рутинному исполнению педагогической деятельности.

У 28% испытуемых был определен креативный уровень развития педагогической рефлексии. Главными их особенностями являются рефлекс-

сивно-конструктивная позиция по отношению к организации и реализации образовательного процесса и развитая способность к синтезирующей рефлексии педагогической деятельности. Они готовы к проектированию своей деятельности, способны самостоятельно ставить педагогические цели и задачи, самостоятельно отвечать на проблемные вопросы, определять эффективность используемых методов и приемов, стремятся к постоянному совершенствованию себя как субъекта профессиональной деятельности. Их концепция «Я-педагог» носит позитивно-деятельностный характер. Педагогическая деятельность становится для них особо значимой, и именно в ней они хотят реализовать себя.

Наиболее эффективной психотехнологией развития изучаемого качества является лично ориентированный тренинг, так как именно он создает благоприятные условия для развития педагогической рефлексии, дает возможность взглянуть на себя со стороны, обратить внимание на свои ранее не осознаваемые привычки, особенности речи, поведения, продолжить самораскрытие и осознание своих сильных и слабых сторон, т. е. таких качеств, навыков и умений, которые педагог принимает и ценит, которые дают ему чувство внутренней устойчивости и доверия к самому себе.