

О. В. Калашникова

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Екатеринбург 1998

Калашникова О.В. Развитие педагогической рефлексии : Практическое руководство для студентов и начинающих учителей / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та , 1998. - 40 с.

В практическом руководстве рассмотрены теоретические основы рефлексии, определены специфические особенности педагогической рефлексии, указан метод диагностики уровня развития данного профессионально значимого качества, намечены приемы и способы его совершенствования. Предназначено для студентов педагогических вузов и начинающих учителей.

Рецензенты : канд. психол. наук Н.С. Глуханюк ,
канд. психол. наук В.П. Бояринцев

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет , 1998

ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.

В условиях обновления жизни общества вопросы профессионализма специалиста приобретают особую значимость и остроту. Именно поэтому в настоящее время все большие требования предъявляются к педагогической деятельности, представляющей собой профессиональную активность педагога, в процессе которой с помощью различных средств воздействия решаются задачи обучения и воспитания. Педагогическую деятельность можно представить как совокупность отдельных компонентов, таких , например, как мотивационный, ориентировочный, исполнительский, контрольно-оценочный и т. п. Все они тесно взаимосвязаны, и недостаточное развитие хотя бы отдельных из них может привести к деформированию педагогической деятельности. Каждый из перечисленных выше компонентов предполагает формирование и развитие определенных личностных качеств у человека, выполняющего эту деятельность. Именно к таким качествам и относится педагогическая рефлексия, значение которой в процессе деятельности учителя достаточно велико.

Само понятие "рефлексия" возникло в греческой философии около 440 г. до нашей эры и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Так, например, у Платона и Аристотеля мышление и рефлексия рассматриваются как атрибуты, изначально присущие божественному разуму, в котором

обнаруживается единство мыслимого и мысли. Р.Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного. Д.Локк разделял ощущение и рефлексию, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств).

Подобная трактовка перешла через неоплатонизм в средневековую философию, где рефлексия преимущественно рассматривалась как отраженная в логосе миротворческая активность божества.

В новое время трактовка рефлексии связана с проблемами философского обоснования научного знания.

На наш взгляд, наиболее интересный подход в рассмотрении философской проблемы рефлексии наблюдается у представителей немецкой классической философии. Изучением этого вопроса занимались И.Кант, Г.Гегель, Г.Лейбниц. Все они трактовали подлинную рефлексию как отнесение знаний и представлений к соответствующим познавательным способностям: рефлексия определяет источники познания (рассудок или чувственное созерцание), которое формирует либо понятия, либо представления. Ими же были разработаны учения об уровнях и формах рефлексии, таких как полагающая, сравнивающая и определяющая. Так, например, И.Кант считал, что в рефлексии человек ищет субъективные условия образования знаний. С его точки зрения,

рефлексия предполагает сознание отношения знаний к способностям познания. Тем самым явно указывается на рефлексию как на способность. Без нее невозможны суждения и сравнение знаний. Лишь рефлексия способна организовать весь материал, поступающий человеку, она обращена к определенным способностям. Неудивительно, почему И.Кант писал о том, что в восприятии мир "помещается" в нас, а в мышлении, рассудке - мыслится, осмысляется. Мышление невозможно без рефлексивной способности. Эта способность позволяет человеку охватывать многие знания в одном сознании.

В целом направленность в трактовке рефлексии со стороны классической философии отражает прежде всего природу мышления одного человека.

В отечественной науке понятие "рефлексия" впервые начало использоваться в 30 - 40-е гг. прошлого века. Связано это было прежде всего с распространением в России идей классической немецкой философии. Так, В.Г.Белинский использовал понятие рефлексии как одно из средств для анализа романа М.Ю.Лермонтова "Герой нашего времени", причем он специально отстаивал необходимость его введения, помещая его между двумя другими, малоизвестными в то время понятиями- абстрактный и конкретный.

Первые же незакрепившиеся попытки введения этого понятия в России имели место чуть ли не на сто лет раньше, в середине XVIII в., когда французское слово "reflexion" воспринималось морфологически

точно и переводилось церковнославянским словом "восклонение". Эта калька не прижилась, аналогично в общий обиход, в отличие от "абстрактного" и "конкретного" и производных от них слов, не вошел термин "рефлексия", оставшись, по сути, понятием, используемым только в специальных философских исследованиях.

С течением времени представления о рефлексии получили дальнейшее развитие. Психология, выйдя из лоно философии, стала привлекать рефлексию в качестве объяснительного принципа функционирования психических процессов и категориального средства для обоснования теоретических концепций.

В настоящее время границы применимости категории рефлексии существенно расширились. Она активно используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая в качестве либо методологического средства междисциплинарных разработок и неклассических направлений современной науки (теория рефлексивных игр и т.п.), либо объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (искусствоведения, социологии, лингвистики, логики и др.). Заслуживает пристального внимания и соответствующего анализа также и тот факт, что рефлексия выступает в качестве особого предмета научного изучения, в том числе психологического. Понятие рефлексии является уже не только философским и общенаучным, но также и специально-научным, в частности психологическим понятием.

В отечественной психологии понятие рефлексии наряду с использованием в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов, психологического изучения мышления, памяти и т.п., выступает также предметом специального психологического изучения. При этом в зависимости от той области, в которой проводится психологическое исследование, выделяется та или иная грань рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект.

Актуальность обращения психологии к проблематике рефлексии определяется не только имеющейся психологической предысторией и традициями изучения механизмов сознания, познавательных процессов и самосознания личности в их социальной обусловленности, но и современными запросами практики.

Динамика современных процессов, происходящих в обществе, науке, культуре, образовании, требует от человека рефлексии ситуации, осознания ее и адекватного социальным условиям самоопределения в жизни. Но ситуация самоопределения неотделима от сопоставления себя, своих потребностей с тем, что предлагает ситуация. От того, на каком уровне развития находится "я" человека, его сознание, самосознание, самоанализ, воля, субъективные и личностные качества, от того, насколько человек владеет своим "я", зависит характер этого процесса. На первичном уровне самоопределение может сводиться лишь к неосознаваемому

мотивообразованию, потребностной оценке встречаемых предметов, обстоятельств.

Анализ научных психологических исследований по проблеме рефлексии позволяет дать ей следующее определение. Рефлексия - это понимание и знание человеком самого себя и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные реакции и когнитивные представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, получает развитие особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения. В них можно определить как минимум шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам человек, каков он есть в действительности; человек, каким он видит самого себя; человек, каким он видится другому; и те же три позиции, но со стороны другого человека. Таким образом, рефлексия - это процесс зеркального взаимоотражения людьми друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга. Обобщенно можно сказать, что рефлексия - это процесс самопознания и познания субъектом внутренних психических актов и состояний самого себя и другого.

Анализ научных исследований по проблематике рефлексии показал, что ее изучение ведется в четырех основных направлениях: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредствующих их процессов

общения, а другие два - в индивидуальных формах проявления и сознания. Такая расстановка акцентов позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии, а с другой - указать области психологии и пограничных с ней наук, в которых преимущественно изучается тот или иной аспект рефлексии.

Так, проблемы кооперативного аспекта рефлексии рассматриваются в работах Н.Г.Алексеева, В.В.Рубцова, А.А.Тюкова, Г.П.Щедровицкого и др. Эти исследования имеют прямое отношение к психологии управления и ведутся в таких пограничных с ней прикладных науках и областях практики, как педагогика, проектирование, дизайн, эргономика, спорт. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают, в частности, проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное, кооперации их совместных действий. При этом рефлексия трактуется как "высвобождение" субъекта из процесса деятельности, как его "выход" во внешнюю позицию по отношению к ней. Естественно, что при таком подходе акцент ставится на результатах рефлексии, а не на ее процессуальных механизмах или на выявлении индивидуальных различий.

На выявление специфики коммуникативного аспекта направлены преимущественно социально-психологические исследования Н.И.Гуткиной, А.В.Петровского, Л.А.Петровской,

К.Е.Данилина, И.Е.Берлянд и др. В них рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется как специфическое качество познания человека человеком. Давая социально- психологическое определение понятия "рефлексия", Е.В.Смирнова и А.П.Сошиков отмечают , что размышления за другого человека, способность понять , как думают другие, называется рефлексией. Г.М.Андреева, еще более конкретизируя понятие "рефлексия", подчеркивает, что в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, при этом подчеркивается, что в данном случае это понятие используется в несколько условном смысле.

Экспериментальному исследованию личностного аспекта рефлексии посвящены работы Е.Р.Новиковой, И.Н.Семенова, С.Ю.Степанова, А.Б.Холмогоровой, В.К.Зарецкого и др. Центральным для большинства этих работ является понимание рефлексии как процесса переосмысления, как механизма дифференциации человеческого "я". Так, например, "я" - физическое тело, "я"- биологический организм, "я" - социальное существо, "я" - субъект творчества и др.; "я-исполнитель" и "я-контролер" и т.п. На основе различения в личности функций "я-исполнителя" и "я-контролера" Ю.Н.Кулюткин , например, объясняет необходимость

рефлексивной регуляции человеком собственного поведения, когда ему приходится перестраивать сложившийся способ действия.

В контексте изучения когнитивных процессов Н.Г.Алексеевым, Л.Л.Гуровой, А.З.Заком, В.В.Давыдовым и др. ведутся исследования интеллектуального аспекта рефлексии. Ориентированные в этом направлении работы явно преобладают в общем объеме публикаций, отражающих разработки проблематики рефлексии в психологии. Здесь ее понимание является одним из основных, позволяющих раскрыть представления о психологических механизмах теоретического мышления и реализовать их в возрастной и педагогической психологии. Главным в понимании рефлексии с позиции интеллектуальной деятельности является умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Важным во всех приведенных выше дефинициях является то, что они в своей совокупности определяют многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов, на которые может быть направлена рефлексия. Так, субъект может рефлексировать знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; свои поступки и образы собственного "я" как индивидуальности; знания об объекте и способы действия с ним. Соответственно различаются

кооперативный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный типы рефлексии (рис.1).

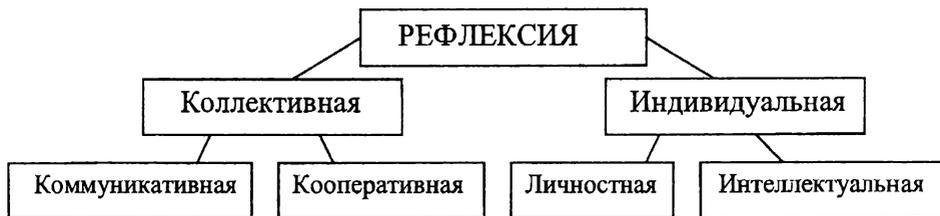


Рис.1

В отечественной психологии существуют и другие классификации форм и типов рефлексии. Так, выделяют полагающую, сравнивающую, определяющую, синтезирующую и трансцендирующую рефлексии. Первые три формы рефлексии были выделены еще Г.Гегелем:

1. Полагающая рефлексия производит самое первое отличие самости субъекта от его жизнедеятельности в широком спектре ее возможных содержаний, самое первое высвобождение из поглощенности его бытием.

2. Сравнивающая рефлексия обеспечивает опознание субъектом себя в налично данном, очевидном мире и отождествление с ним.

3. Определяющая рефлексия впервые обнаруживает несовпадение и противоположность "я" (субъект) и "не-я"(объект).

В.И.Слободчиков добавил к этим трем формам еще синтезирующую и трансцендирующую рефлексию. Он отмечает, что синтезирующая рефлексия есть отрицание очевидности в своей непосредственной данности, обнаружение несовпадения "я" со ставшим бытием, постоянное высвобождение из всякой поглощенности (из поглощенности всяким). Трансцендирующая рефлексия по сути есть "расширяющееся сознание", принципиально не приуроченное к своим явлениям и не редуцируемое к ним. Верхняя граница такой рефлексии имеет своим пределом бесконечность. Автор отмечает, что первые три формы рефлексии формируют свои слои сознания, рационализируемые нами с большим или меньшим успехом. Но только синтезирующая и трансцендирующая формы рефлексии есть подлинное орудие собственно личностного развития.

Руководствуясь приведенными выше моделями, мы можем яснее представить процессы формирования рефлексии, а также выявить ее отдельные аспекты.

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Современная социальная и культурная ситуация требует от каждого человека индивидуальной ответственности, осознанности поступков, сознательного следования социально значимым ценностям и идеалам. А тем более необходимы эти качества педагогу, от которого во многом зависит формирование личности воспитываемых. Реализация этого может быть осуществлена лишь в том случае, когда

у учителя сформировано такое качество , как способность к рефлексии собственного поведения.

Как было уже отмечено выше , роль рефлексии в процессе педагогической деятельности очень велика. Попробуем доказать это. В педагогической деятельности к рефлексии предъявляются определенные требования. Педагогическую рефлексию можно рассматривать как обращенность сознания учителя на самого себя , учет представлений обучающихся о его деятельности , способность представить сложившуюся у окружающих картину ситуации и на этой основе уточнить представления о себе.

В своей педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. Первая и основная из них - это позиция учителя-практика, задачей которого является организация деятельности учащихся на основе определенного предметного содержания, форм и методов обучения. Однако для учителя характерна и еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для него в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Если при решении практических задач, возникающих в конкретных педагогических ситуациях, учитель непосредственно включен в процессы реального взаимодействия с учащимися, то сами эти процессы становятся предметом исследования. Если в своей практической деятельности учитель конструирует и использует те или иные способы руководства деятельностью учащихся, то сами эти

способы превращаются в предмет осмысления. Если в процессе оценки деятельности учащихся учитель применяет определенные критерии и показатели, то сами они становятся тем, что должно быть осознано и раскрыто.

Как уже было сказано ранее, в психологическом плане рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее осознания, критического анализа, конструктивного совершенствования. Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя проявляются в следующем:

- во-первых, в процессе практического взаимодействия учителя и учащихся, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;

- во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития;

- в-третьих, в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта.

Этот последний аспект педагогической рефлексии, на наш взгляд, является наиболее значимым, так как он позволяет осмыслить

свою профессиональную деятельность и свое место в ней, критически относиться к самому себе и на основе этого пытаться изменить себя.

Было бы ошибочно полагать, что педагогическая рефлексия является какой-то необязательной "добавкой" к основным практическим функциям учителя. Без постоянного анализа и самоанализа учитель не был бы в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты. К тому же это качество помогает преодолеть эгоцентричность мышления, иначе говоря, рассмотрение изучаемого объекта лишь с одной стереотипной точки зрения. Ведь только в этом случае человек сумеет посмотреть на себя самого и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения. А именно это и является одним из компонентов педагогической рефлексии.

Рефлексивное отношение учителя к собственной деятельности может проявляться в самых различных ситуациях. Он не может не анализировать и не оценивать того, что делает сам, а также его коллеги и учащиеся. Педагог выступает в рефлексивной позиции в специально организованных формах обмена опытом, в частности в различных формах методической работы. Это позволяет учителям коллективно обсуждать волнующие образование проблемы, разрабатывать способы их решения применительно к собственным условиям, а также анализировать результаты, полученные в

индивидуальном опыте других педагогов. Однако такой анализ и самоанализ осуществляются не только в специально организованных формах, но и в неформальном общении с коллегами, в обдумывании собственных действий "наедине с собой".

Педагогическая рефлексия имеет еще один важный аспект - обучение на опыте, т. е. постоянный анализ собственной профессиональной деятельности, сопоставление ее с опытом других и достижениями в педагогической науке, критическая оценка своих успехов и неудач, соединение теории с практикой. Учитель постоянно соотносит свой опыт с практикой других учителей и с достижениями педагогической науки, которая обобщает практические знания многих поколений педагогов. Всматриваясь в опыт других, учитель начинает лучше понимать свои индивидуальные знания. Но он не в состоянии воспринимать опыт других, не соотнося его с собственной деятельностью. С одной стороны, учитель осваивает этот социальный опыт, используя его при организации своей индивидуальной деятельности, а с другой - вносит свой собственный вклад в развитие массового педагогического опыта, передавая другим свои индивидуальные достижения. Именно поэтому каждому учителю необходимо умение посмотреть на собственную деятельность не только "изнутри", но и как бы со стороны, сделать ее предметом специального анализа, объективировать эту деятельность для себя и других (рис.2). Иными словами, накопление учителем практического опыта является необходимым, но недостаточным

условием профессионального роста , лишь его постоянное осмысление , анализ и преобразование собственного опыта позволяют учителю развивать свое мастерство. Механизмом данного процесса как раз и становится педагогическая рефлексия.



Рис.2

Необходимо упомянуть и о механизме педагогической рефлексии как процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и поведения и самого себя как ее субъекта. Его можно раскрыть следующим образом:

- 1.Осуществление полной остановки, прекращение непрерывного естественного хода какого-либо процесса.
- 2."Выход" из этого процесса, подъем над ним , выяснение собственной позиции и позиции учеников, выявление результативности проводимых действий и их последствий.
- 3.Фиксация в сознании оптимальных условий, способов выстраивания,наиболее благоприятных для развития учащихся.

4. Оценка своих сильных и слабых профессиональных качеств и умений, определение программы совершенствования себя.

Есть основания полагать, что различные функциональные позиции учителя по-разному активизируют рефлексивные механизмы, направленные на прогноз и оценку эффективности собственной педагогической деятельности.

Так, планируя различные формы задания для учащихся, учитель, естественно, прогнозирует и конечный эффект их усвоения. Однако все это он планирует для собственной работы: именно учитель реализует свои планы, именно он оценивает их эффективность. Только в отдельных ситуациях учитель ставит себя в психологическую позицию человека, который осмысливает свой опыт с целью его передачи другому.

Обычно с понятием "педагогическая рефлексия" связывают в первую очередь то, как учитель представляет себя в глазах учащихся, может ли он сам стать в позицию ученика. Однако с этим явлением связаны, как об этом говорилось выше, и другие функциональные позиции учителя. И учитель как методист, передающий свой опыт коллегам по профессии, и учитель, развивающий педагогические способности родителей, - все эти функциональные позиции требуют от учителя отчетливого осознания и учета тех ожиданий, которые обращены к нему со стороны других людей.

Можно также предполагать, что различные позиции учителя и связанные с ними ролевые ожидания проявляются и в характере

использования им источников информации. Вероятно, учитель по - разному "прочитывает" и использует одни и те же источники информации в зависимости от цели, которую он ставит перед собой. Если он ищет в них материал для себя, то, вероятно, он в большей мере приспособливает их к себе, отбирая отдельные приемы работы, материалы, согласующиеся с логикой его собственной концепции. Если же источник должен помочь учителю интерпретировать результаты его собственной деятельности для других учителей, то функции источника меняются: он прежде всего должен дать основания для такой интерпретации. Все это осуществляется благодаря педагогической рефлексии.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ.

В течение 1994-1997 гг. нами была проведена опытно-экспериментальная работа , целью которой являлось определение уровня развития педагогической рефлексии и отработка технологий ее развития. Исследование проводилось с участием педагогов Свердловской области и студентов Нижнетагильского педагогического института.

Анализ научных исследований показал ,что проблема изучения специфических способностей педагогической рефлексии разработана слабо. Лишь незначительное количество диагностических методов позволяет замерить уровень развития рефлексии. Лучше всего этот

блок разработан для изучения ее интеллектуального аспекта. Так, А.З.Заком разработана специальная система диагностико-коррекционных заданий, направленных на развитие рефлексии мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В.В.Давыдовым совместно с Г.Г.Микулиной, Е.А.Бугрименко, О.В.Савельевой, Г.А.Цукерман создан комплекс заданий, направленный на диагностику качества знаний детей младшего школьного возраста, где способность к рефлексии считается одним из главных возрастных новообразований. Известны также диагностические методы, позволяющие замерить уровень развития рефлексии мышления у подростков, юношей, студентов и т.п. Поэтому мы считаем целесообразным предложить диагностику, которая бы позволила самому будущему или начинающему учителю определить уровень развития рассматриваемого качества для того, чтобы в случае необходимости откорректировать его в нужном направлении. В данной методике под педагогической рефлексией мы будем понимать такую специфическую человеческую способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения, т.е. вообще всего себя, предметом специального собственного рассмотрения и практического преобразования.

Процедура проведения диагностики проста, поэтому ее может использовать любой начинающий учитель с целью самопознания и самосовершенствования. Она не требует специального оборудования.

Диагностика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ "да" или "нет". Ответы "да" в регистрационном бланке обозначаются знаком "+", а "нет" – знаком "-".

Инструкция. С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком "+", а несогласие – знаком "-". Предлагаем опросный лист этой методики:

1. Были ли у Вас случаи , когда анализ Вашего поступка примирял Вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли Вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что Ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли Вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого Вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли Вы причины своих неудач?
7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?

8. Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?

9. Как Вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?

10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?

11. Были ли у Вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых Вами ранее, изменению Вашей точки зрения или переоценке самого себя?

12. Часто ли Вы осознаете причины собственных поступков?

13. Часто ли Вы анализируете поведение окружающих Вас людей, избегая анализировать свое?

14. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?

15. Считаете ли Вы однозначным и беспрекословно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?

16. Пытаетесь ли Вы анализировать мнения авторитетных людей?

17. Подвергаете ли Вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?

18. Противопоставляете ли Вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы против?

19. Совпадает ли , как правило, Ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?

20. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к Вам?

21. Бывает ли так, что человеческие ценности , принятые в обществе , Вы подвергаете критическому анализу?

22. Часто ли общественное мнение способно диктовать Вам определенный образ мыслей?

23. Считаете ли Вы , что умение анализировать Вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?

24. Пытаетесь ли Вы анализировать свое или чужое поведение , если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для Вас?

25. Задумываетесь ли Вы о поведении посторонних Вам людей, сравнивая их с собой?

26. Пробыете ли Вы занять позицию постороннего Вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?

27. Вели ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?

28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли Вы к оценке своего поведения?

29. Часто ли , анализируя свои неудачи, Вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30. Присуща ли анализу Вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?

32. Часто ли общество способно навязать Вам определенную манеру поведения?

33. Считаете ли Вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?

34. Часто ли бывает так , что , проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов: Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты , полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противоположном случае - 0 баллов, полученные баллы складываются.

Ключ

1. +	6.+	11.+	16.+	21.+	26.+	31.+
2. +	7.+	12.+	17.+	22.-	27.+	32.-
3. +	8.+	13.-	18.+	23.+	28.+	33.-
4. -	9.+	14.+	19.-	24.+	29.-	34.+
5. +	10.-	15.-	20.+	25.+	30.-	

Если набрано от 0 до 11 баллов , это свидетельствует о низком уровне развития рефлексии. Вы достаточно замкнуты в себе.

Слышите только самого себя и никак не реагируете на окружающих, проявляете к ним эмоциональную холодность. Не способны контролировать свои действия и поступки. Некритичны по отношению к самому себе. В своих неудачах обвиняете всех, но только не себя. Небрежны как в отношениях с людьми , так и во внешнем облике. При разрешении конфликтных ситуаций предпочитаете соперничество либо избегание.

Если набрано от 12 до 22 баллов - средний уровень рефлексии. При взаимодействии с окружающими предпочитаете судить о них по поступкам и действиям. Вам не чужды эмоциональные проявления , но в большинстве случаев они находятся под самоконтролем. Уравновешенны, внимательны к собеседнику. Контролируете свое поведение от случая к случаю. Многие свои ошибки прощаете самому себе. При разрешении конфликтов предпочитаете компромисс, в крайнем случае соперничество.

Если набрано от 23 до 34 баллов - высокий уровень рефлексии. Вы озабочены не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как Вас воспринимают другие. Очень остро реагируете на нюансы психологической атмосферы среди окружающих, принимаете их на свой счет. Очень критично относитесь к себе, пытаетесь во всем определить причины и следствия. Обладаете обостренной чувствительностью. При разрешении конфликтов выбираете приспособление или сотрудничество. Очень следите за своей внешностью.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что у определенных возрастных категорий уровень развития педагогической рефлексии недостаточно высок. На нее влияет ряд социальных факторов жизнедеятельности, индивидуально-типологические особенности личности, например возраст, пол, типологические особенности, а также социальный статус, количество лет, проработанных в системе образования. Поэтому возникает необходимость определить методы и приемы, позволяющие стимулировать развитие педагогической рефлексии.

Психокоррекция педагогической рефлексии может проводиться в различных формах: групповой и индивидуальной. Обе формы достаточно эффективны. Остановимся на них более подробно.

На наш взгляд, наиболее эффективным приемом групповой работы для развития педагогической рефлексии является видеотренинг, который позволяет человеку увидеть себя в любых

формах деятельности как бы со стороны , глазами постороннего человека . Как показывает практика, на первых этапах проведения подобных форм работы участники ведут себя очень неестественно , скованно или, наоборот, слишком активно, боятся продемонстрировать свое истинное отношение к действительности. На заключительном этапе - при просмотре и обсуждении видеоматериала, как правило , 90% участников остаются недовольны своим поведением. Это объясняется прежде всего тем , что в нашей системе образования подобные формы работы применяются в единичных случаях . Отсюда возникает естественное опасение перед камерой , боязнь того , что материалы может увидеть кто-нибудь посторонний и неверно их истолкует, а также неосознанное желание большинства увидеть себя несколько лучше, чем других, а это, как правило, не реализуется в действительности. Но подобные поведенческие реакции со временем проходят. Это происходит в том случае , когда проведение видеотренинга является не исключением из правил традиционной системы обучения , а нормой.

Основным видом работы при видеотренинге может являться запись проводимых учителем уроков, внеклассных мероприятий, родительских собраний , методических советов и т. п. с последующим их просмотром и обсуждением. Причем анализ может проходить как в виде групповой дискуссии , так и сугубо индивидуально . Вторым вариантом желателен при повышенном уровне тревожности и чувствительности испытуемого.

Помимо вышперечисленных видов работы в психокоррекционных целях при видеотренинге может применяться разыгрывание ролевых ситуаций, так называемые ролевые игры, которые осуществляют более тесную связь теории с практикой. Наиболее результативным данный вид работы оказался в студенческой аудитории. Приведем возможный пример игры. Один из участников выступает в роли учителя (эту роль желательно выполнить всем участникам обучения поочередно). Назначенный "педагог" определяет возраст "детей" (класс, предмет, тему). При этом он пользуется лишь тем запасом знаний, который у него имеется в данный момент (без специальной предварительной подготовки), так как нам необходимо участие всей целостной группы, что, как правило, не происходит при предварительной подготовке. Именно то обстоятельство, как справится с ситуацией "педагог"- свернет ли урок, закончит вовремя или затянет, определяет эффективность деятельности. Иногда урок может помочь закончить группа. Возможность варьировать условия исполнения роли учителя, предоставленная членам группы, позволяет быстрее увидеть через призму осуществленных выборов личностные особенности каждого и проанализировать их, т. е. осуществить рефлексию.

Разыгрывание ролевых ситуаций может проходить в искусственно усложненных условиях. Например, руководитель предлагает "учащимся" (членам группы) подать записки "учителю", в которых указать, как они его себе представляют, на них "учитель"

обязан ответить . Или же можно попросить членов группы заведомо плохо себя вести , тем самым усложняя процесс проведения урока.

По завершении ролевой ситуации участникам группы предлагается проанализировать полученные в ходе игры результаты, свое отношение к ним, стиль и особенности собственного поведения. Последним этапом работы над проигранным "уроком" становится просмотр видеоматериала, который и позволяет полностью реализовать рефлексивный анализ поведения участников группы.

Близким к ролевой игре можно считать и метод психодрамы. Общим между ним и игрой является их спонтанность , непосредственность и произвольность действий. Отличает психодраму от ролевых игр то , что в ней проигрывается ситуация, связанная с личной историей жизни субъекта и имеющая для него личностную значимость. С другой стороны , тот или иной участник игры функционирует в рамках своей роли, а группа - в рамках своей; при психодраме каждый член группы имеет возможность вставлять реплики за другого в подходящий момент и в уместной форме говорить от его имени.

Таким образом, при ролевой игре в центре внимания находится межличностная , профессиональная проблема , при психодраме - сугубо личностная проблема. Другими словами, в ролевой игре важен профессионально-педагогический аспект, что обуславливает анализ как с психологической , так и с педагогической точки зрения; в психодраме главное внимание уделяется психологическому аспекту и

весь процесс направлен на проникновение в личностную проблему субъекта. Это убедительно доказывает, что оба данных метода предоставляют богатый материал для осуществления рефлексии, причем если их содержание принимает педагогическую направленность, то и рефлексия становится педагогической.

Приведем примеры психодраматических приемов, суть которых направлена на развитие рефлексии. К таковым мы относим прием введения "второго Я". Он может использоваться в такой игре, как "Пустой стул". В ее процессе происходит осознание неосознаваемых ранее аспектов поведения с последующим глубоким рефлексивным анализом. Подобным содержанием обладает прием "Зеркало", когда кто-нибудь из членов группы играет роль кого-то из окружающих, что предоставляет возможность человеку, роль которого проигрывается, наблюдать за собой как бы в зеркале. Эффективным является также прием "Двойник", когда один из членов группы представляет чувства другого, его тревоги, доброжелательные или агрессивные тенденции, которые тот не всегда способен осознать и выразить. Подобное же проигрывание стимулирует осознание сложностей и проблем как в личностном, так и в профессиональном плане и тем самым ведет к их глубокому анализу, самоанализу и преодолению на основе развивающейся педагогической рефлексии.

Подводя некоторый итог, нужно отметить, что на подобных занятиях используются три основных вида психодрамы, а именно: иллюстрация (участник игры проигрывает педагогическую

ситуацию, о которой рассказывал), схематизированный вид (одну и ту же ситуацию проигрывает вся группа), произвольный вид.

Видеотренинг с разыгрыванием ролевых ситуаций и психодрамой, запись проводимых уроков с последующим анализом, на наш взгляд , являются основными методами, стимулирующими развитие педагогической рефлексии . Но помимо их могут быть использованы так называемые вспомогательные методы . К ним мы относим психогимнастику и проективный рисунок. Остановимся на них более подробно.

Психогимнастика - это вспомогательный метод , который опирается на невербальные выразительные средства , и прежде всего на мимику , жесты , движение. Ее главной целью является познание , а также выражение кому-то другому его личностных характеристик и собственных индивидуальных особенностей с последующим рефлексивным анализом . В нашем случае мы обращаем внимание прежде всего на профессионально значимые особенности.

Выполнение психогимнастических упражнений осуществляется различными способами: можно дать тему одному члену группы , а он сам решит , выполнить ее самому или с помощью других ; тема может предполагать решение ситуации общими усилиями всей группы или поочередное взаимодействие с каждым ее членом. Время на выполнение, как правило, ограничивается 15 мин.

После проигрывания нужно использовать различные варианты анализа. Главным является то , чтобы свои переживания , чувства,

отношения высказали как те , кто выполнял упражнение , так и те , кто наблюдал за ними , т.е. необходимо произвести рефлексивный анализ ситуации.

Темы психогимнастических упражнений могут быть самыми разнообразными. Мы предлагаем следующую тематику. На наш взгляд , именно эти упражнения наиболее плодотворно влияют на развитие педагогической рефлексии:

1. Упражнения, цель которых - обратить на себя внимание группы : "Человек и его тень", "Настроение".

2. Специфическая проблематика отдельных членов группы : "Какой я есть", "Каким меня видят люди", "Каким я хотел бы быть".

3. Упражнения , характеризующие систему взаимоотношений между людьми : показать свое отношение к окружающим; показать другим , почему они нам кажутся симпатичными или несимпатичными.

4. Использование фантазии и сказок (выбор себе образа , персонажа):

а) "Необитаемый остров"(предлагается вообразить , что все находятся на необитаемом острове ; далее предоставляется свобода действий);

б) "Бал- маскарад" и т. п.

5. Упражнения типа "Зеркало", "Кривое зеркало", где членам группы предлагается показать каждого

в зеркале либо в искажающем зеркале, изображая какие-то существенные его качества.

6. Показ типичного поведения в педагогической ситуации , доигрывание начатого партнером действия и т.п.

Необходимо помнить , что общим для всех предложенных выше упражнений является то, что они активизируют процессы самонаблюдения, самооценивания, самоактуализации, позволяют понять меру принятия человека окружающими. Обязательно конечным этапом любого упражнения становится процесс рефлексивного анализа ситуации. Как показывает практика, результаты эффективности проведения психогимнастических упражнений улучшаются , если они записываются на видеопленку.

Одним из вспомогательных методов , стимулирующих развитие педагогической рефлексии , на котором мы бы хотели остановиться более подробно, является проективный рисунок. Он может использоваться как с методической, так и с психодиагностической целью. Этот метод не является новым , но его тематика позволяет рассматривать самые разнообразные особенности личности. Рисунок дает возможность лучше узнать его автора : вкладывая в него определенный смысл , человек многое говорит о себе. В нашем случае мы предлагаем следующую тематику проективных рисунков: "Я- реальное" и "Я- идеальное" ; "Я- учитель реальный" и "Я- учитель идеальный" и т. п.

Для развития педагогической рефлексии очень полезно проводить процедуры самоанализа в виде дневниковых записей или заполнения готовых бланков самооценивания некоторых педагогических качеств по определенным критериям. Приведем возможный вариант подобного бланка.

Самооценка эффективности поведения педагога

Дата _____ Фамилия, имя, отчество _____

Оцените, пользуясь шестибалльной системой, насколько свойственны Вашему педагогическому поведению в роли учителя следующие черты:

1. Незлоупотребление оцениванием:

- Не употребляю оценку за знания как наказание за проступок, неуважение ко мне и т.п. ().

- Веду себя так, чтобы учащиеся понимали, что оценка является обратной информацией о качестве выполняемых заданий, об уровне знаний и умений, а не средством для реализации воспитательных или моих личных целей ().

2. Принятие чувств:

- Не осуждаю чувств и мотивов окружающих меня людей и не говорю, какими они должны быть. Концентрирую внимание на поведении. Если наказываю или поощряю, то исхожу из поведения, чувств учащихся. Стараюсь понять окружающих и выражаю это в своих поступках ().

- Стимулирую учащихся к открытому выражению своих чувств.

Сам стараюсь открыто выражать свои чувства().

3. Поле свободы:

- Не веду учащихся "за руку", оставляя им определенное поле свободы в поведении, в осуществлении выборов в аспекте их личной и общественной деятельности().

- Постоянно анализирую воспитательные ситуации, помогаю учащимся анализировать результаты их действий().

4. Эмпатия:

- Пробую видеть мир глазами окружающих().

- Стараюсь понимать окружающих, проникать в их внутренний мир, доброжелательно и внимательно воспринимаю разные непосредственные и опосредованные сигналы от них, отвечаю на эти сигналы().

5. Тепло и уважение:

- Разными способами выражаю (а не только чувствую), что я уважаю окружающих, понимаю их даже тогда, когда не полностью одобряю то, что они делают().

- Позволяю найти в себе эмоциональную опору для окружающих().

Понятно , что внутреннее содержание подобных бланков может быть разнообразным, но их заполнение активизирует рефлексивные механизмы и интенсивно развивает педагогическую рефлексию.

Конечно , только этим не ограничиваются методы, стимулирующие развитие педагогической рефлексии . К ним могут быть отнесены и работа с зеркалом, и беседы с коллегами и учащимися, и наблюдение. Мы посчитали необходимым остановиться лишь на тех методах , которые имеют более направленный характер и могут быть непосредственно использованы : в учебном процессе как со студентами педагогических вузов , так и с работающими педагогами с целью повышения их квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

Анисимов О.С.Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе: Метод. рекомендации по изучению темы/ Центр науч-техн. пропаганды и рекламы. - М., 1990.- 32 с.

Васильев И.А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления // Вопр. психологии.-1991.№3.-С.103-104.

Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников.-М.: Педагогика,1984.-152 с.

Маркова А.К. Психология труда учителя.-М.:Просвещение, 1993.-87 с.

Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской.- М.:Педагогика,1990.-104 с.

Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования/Под ред. И.С.Ладенко.-Новосибирск: Наука,1987.- 123 с.

Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие.-М.:Владос,1995.-529 с.

Слободчаков В.И., Исаев Е.И. Психология человека.-М.:Школа-Пресс ,1995.- 234 с.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества //Вопр. психологии.-1983-№5.- С.162-164.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования //Вопр. психологии.-1985-№3.-С.111-132.

Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия //Исследование речемыслительной деятельности.-Алма-Ата,1974.- С.12-28.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Проблема рефлексии в отечественной психологии	3
Основы педагогической рефлексии	13
Методы диагностики и приемы развития педагогической рефлексии	20
Литература	37

О. В. Калашникова

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Практическое руководство для студентов

педагогических вузов и начинающих

учителей

Подписано в печать 23.03.98. Формат 60~~84~~84/16. Бумага для множ. аппаратов.

Печать плоская. Усл. печ. л. 1,7. Уч.- изд. л. 1,8. Тираж 200 экз.

Издательство Уральского государственного профессионально -
педагогического университета . Екатеринбург , ул. Машиностроителей , 11.

Ризограф УГППУ. Екатеринбург , ул. Машиностроителей , 11.