

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

В. А. Чупина

**Профессиональное мышление
управленческих кадров**

Учебное пособие

Екатеринбург
РГППУ
2012

УДК 378:005 (075.8)

ББК С832р30-2я73-1

Ч-92

Чупина, В. А.

Ч 92 Профессиональное мышление управленческих кадров: учебное пособие / В. А. Чупина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 52 с.

Пособие раскрывает проблему развития профессионального мышления управленческих кадров на основе использования рефлексивного дидактического метода и соответствующих ему методик, спроектированных с учетом специфики образования взрослых.

Предназначено для использования в последипломном образовании управленческих кадров.

УДК 378:005 (075.8)

ББК С832р30-2я73-1

Рецензенты: Н. К. Чапаев, д-р. пед. наук, проф. (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»), В. В. Уфимцев, д-р соц. наук, проф. (ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет»).

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2012

© Чупина В. А., 2012

Введение

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. Назовем такой тип мышления рефлексивным и предложим в качестве методологического средства для его развития инструменты рефлексии.

Анализ философских взглядов Аристотеля, Сократа, Канта, Гегеля, помогает взглянуть на рефлексии как философский метод познания, как методологическую категорию, связанную с мыслительной деятельностью субъекта. В работах современных философов и отечественных методологов выделим 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.

Опора на работы Г. П. Щедровицкого и О. С. Анисимова дает возможность более четко определить рефлексивный метод и рассмотреть его применимость в теории обучения. Используя три основных критерия дидактического метода, обобщим рефлексивный метод как дидактический и попытаемся определить его место в современных классификациях дидактического метода.

Докажем необходимость применения рефлексивного метода в образовании управленческих кадров, так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю успешно осуществлять свою деятельность. Действительно, для управленческого мышления важно развитие рефлексивно саморегулирующегося творческого процесса, что на практике приводит управленца к высокоорганизованной профессиональной рефлексии.

Потребность в применении рефлексивного метода связана также с основными функциями управленческой деятельности, а именно: анализом (контролю), критикой (коррекции) и нормированием (обеспечению). Рефлексив-

ность основных управленческих функций означает, что их успешное выполнение возможно только при рефлексивном управленческом мышлении, формирование которого происходит на основе рефлексивного метода.

Важный в работе вывод состоит в том, что 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, поэтому руководителю необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. Это означает, что психическая деятельность управленца в стадиях анализа, принятия решения, корректировки и оценки результатов действия требует рефлексивного осознания.

Рефлексию 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. Безусловно, 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.

Обоснование метода и необходимость его 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 как 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.

Данное обоснование позволяет широко внедрить в систему образования управленческих кадров рефлексивные методики, которые дают возможность человеку анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития и действовать самостоятельно. Благодаря им обеспечивается непрерывный процесс личностно-профессионального развития, а личность получает способность управлять событиями, быть откры-

той для нового знания и готовой его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Опираясь в обосновании рефлексивной методики на такие критерии рефлексивного дидактического метода, как:

- выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией;
- описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии;
- определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода, предложим дополнительные критерии, которые вытекают из специфики обучения взрослых.

В статье приводятся примеры наиболее распространенных рефлексивных методик: рефлексивная инверсия, рефлексивный тренинг, полилог, дискуссия, экзистенциально-смысловой анализ текста и др. Особую роль в последипломном образовании автор отводит играм: дидактическим и творческим, в том числе деловым (управленческим); ролевым (видеотренинги, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); контригре (трансактный метод осознания коммуникативного поведения), благодаря которым человек лучше усваивает процессы, которые встречаются в реальной жизни и в профессиональной деятельности.

Использование рефлексивных методик представляется важным и актуальным, поскольку они опираются на андрагогические требования к обучению взрослых и носят акмеологический характер. Их значение для образования управленческих кадров состоит в том, что они развивают профессиональное мышление, а именно: направлены на развитие рефлексивных способностей управленцев, определение инновационного потенциала в их деятельности, открывают возможности выбора ценностей, форм и средств самореализации, выработки уникальных способов жизнотворчества, позволяют профессионалам сформировать собственные принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному движению вперед и творческому отношению к профессиональной деятельности.

1. Роль рефлексивного метода в развитии профессионального мышления управленческих кадров

В основе проблемы развития управленческой деятельности и ее субъектов лежит противоречие между потребностью общества и государства в профессионалах, способных самостоятельно решать проблемы 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. Особенно остро это противоречие проявляется в сфере государственного и муниципального управления нашей страны, где прямо обозначена проблема кадрового коллапса. Эта проблема, помимо ее политической и экономической обусловленности, связана с системой образования, в которой потребность в профессионалах в области управленческой деятельности, способных 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, включая и последипломное.

Таким образом, 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 связывает 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 находим следующее: «Теоретическое рассмотрение стремится упорядочить хаос слитных впечатлений от объекта, обнаружить в нем определенную структуру. Теория стремится разложить объект на составные части, обнаружить связи между ними и построить теоретическую модель, отражающую существенные черты объекта» [цит. по 11, с. 110].

Рефлексия как философский метод познания действительности прошла долгий путь в истории мысли, прежде чем стала осознаваться как методологи-

ческая категория, связанная с мыслительной деятельностью субъекта. Указание 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» [цит. по 11, с. 187]. В данном случае И. Кант вплотную подходит к формулированию метода, проявляющегося в обобщении, или типизации похожих реальностей, в закономерностях проявления различных, но похожих объектов, объединенных одним законом, способом, направлением рассмотрения. Важно заметить, что способом подобного рассмотрения 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 [13,14,15]. Из множества перспективных направлений по изучению рефлексии как феномена гносеологии, культуры, логики, методологии, праксиологии, эвристики, управления, образования, коммуникации наибольший интерес для нас представляет методологическое направление, поскольку благодаря ему возникает инструментарий для управленческой деятельности. Вслед за родоначальником отечественной методологии Г. П. Щедровицким исследование рефлексии осуществлялось в самых разных аспектах: 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 пересмотре 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 комплекс-

ного изучения системных объектов проектирования, коллективной мыследеятельности, 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 [цит. по 11, 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.

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод рассматривается Г. П. Щедровицким шире, нежели задача или способ. Метод он считал необходимым для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс решения задачи. Эти положения в совокупности и составляют метод [43, с. 226]. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В практике метод часто путают 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» [12, с. 133]. О.С.Анисимов 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, при повторении 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, в результате определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того, чтобы описать метод, необходимо выделить 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 реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот способ Г. П. Щедровицкий назвал «методическим предписанием» [43, с. 468]. В педагогической практике это принято называть методикой. «Методика является 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 [11, с. 82]. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует заметить, что в стратегической деятельности, где существует многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, в которой важна конкретика и детализация, необходима опора на методiku.

Любой научный метод разрабатывается на основе соответствующей теории, а его эффективность определяется глубиной, содержательностью и фундаментальностью теории, на основе которой строится метод. Метод как бы сжимает теорию, и, 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.

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). В классификации Ю. К. Бабанского выделено три группы методов: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования, мотивации.

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 в литературе классификациях дидактических методов не встречается упоминания рефлексивного метода. Однако в литературе 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». Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обо-

значает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в нашем 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. В «Энциклопедическом словаре» рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека». Исчерпывающее философское определение может быть расширено за счет методологического, 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.

С помощью процедуры рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа деятельности и ее критической реконструкции, причем речь идет не только и не столько о наращивании знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). Подтверждением этому могут служить размышления Г. Гегеля об образовании, когда он первым в философии попытался осмыслить рефлексии не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

В более поздних исследованиях находим подтверждения выводов Г. Гегеля. Так, Дж. Дьюи трактовал рефлексии как «оценку оснований собственных убеждений». В зарубежных педагогических исследованиях отмечается, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем, и 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 нормы, 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 исследовательский процесс рассматривается в качестве основного способа усвоения.

Проиллюстрируем способ мыследеятельности в рамках рефлексивного метода 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 деятельностная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка.

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. Выводы М. К. Мамардашвили соотносятся с нашими выводами о том, что все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка, проявляются в диалоге.

Обратимся к следующему признаку дидактического метода, указанному выше, – характеристике взаимодействия субъектов обучения. Характер взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода – дискуссионный. 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. 1).

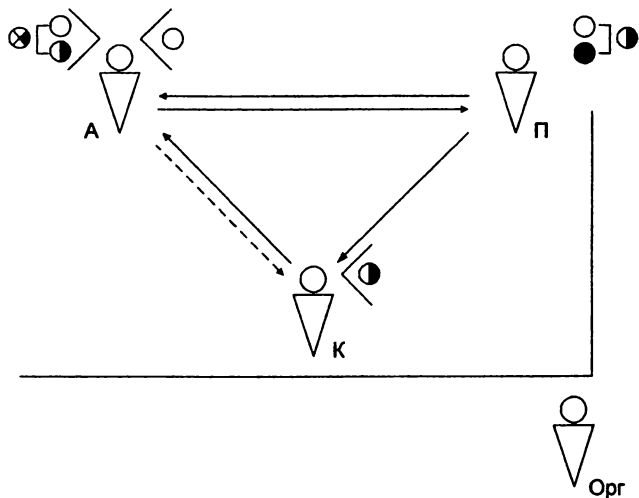


Рис. 1. Схема сложной коммуникации:

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

Такой способ взаимодействия при рефлексивном методе обучения называется дискуссионным. Очевидно, что такой способ взаимодействия, как сложная коммуникация, построен по 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.

В современной дидактике широко описаны исследовательские, эвристические методы. Их отличие от рефлексивного, по нашему мнению, заключается в том, 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, причем особенность рефлексивного метода состоит в специфической коммуникативной составляющей, которая обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разраба-

тывавшиеся еще в 1980-е гг. в рамках инновационных моделей, например диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

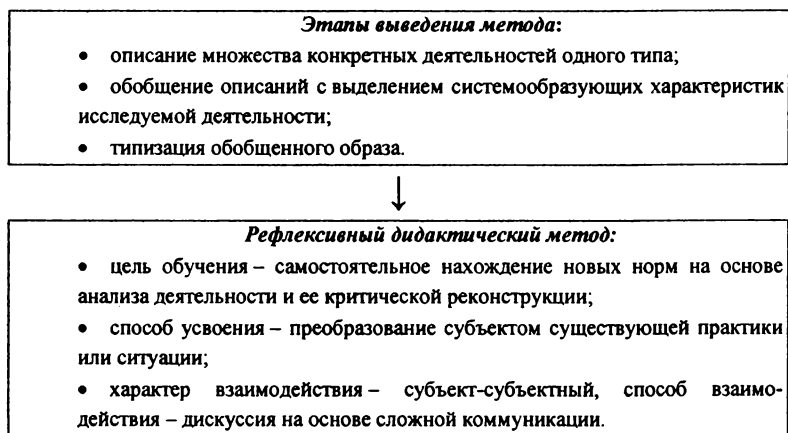


Рис. 2. Алгоритм обоснования дидактического рефлексивного метода

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 в современную классификацию дидактических методов.

Управленческая деятельность на современном этапе общественно-экономического развития востребует от ее субъекта стратегического мышления, на становление которого решающую роль оказывают способность к эффективной коммуникации, инновационный потенциал личности, аналитические и прогностические способности, а также способность к культурно организованной рефлексивной деятельности. Рефлексивной деятельности придается особое значение, так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю успешно осуществлять свою деятельность. Для развития управленческого мышления также важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося, что на практике приводит управленца к высокоорганизованной профессиональной рефлексии. Для обеспечения этого процесса в системе последипломного образования управленческих кадров необходима опора на рефлексивный метод.

Потребность в применении рефлексивного метода связана также с основными функциями управленческой деятельности, которые традиционно сводятся к 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 представлении требует сравнения с той, которая получается в воспроизводимой исполнителями деятельности – в результате 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) и нормированию (обеспечению). Рефлексивность основных управленческих функций означает, что их успешное выполнение возможно только при рефлексивном управленческом мышлении, формирование которого происходит на основе рефлексивного метода. Заметим, что управленческая деятельность, будучи рефлексивной по отношению к исполнительской, обеспечивает устойчивое воспроизводство деятельности, получение стабильных результатов, иными словами, обеспечивает функционирование. При этом 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 (а это требует теоретического мышления и владения 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 выработке стратегических решений, способностей к волевому и ответственному принятию решений.

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 ру-

ководителю 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 быть ровным и поддерживать стабильные отношения со всеми, способность добывать и анализировать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения и т.д. Это означает, что психическая деятельность управленца в 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. 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.

Вопросы и задания:

1. Определите признаки рефлексии как инструмента мыслительной деятельности.
2. Охарактеризуйте рефлексия как метод.
3. Обоснуйте рефлексия как дидактический метод на основе трех критериев этого метода.
4. Соотнесите механизм рефлексии с основными функциями управленческой деятельности.
5. Аргументируйте положение о том, что рефлексия является средством развития профессионального мышления управленца.

2. Акмеологические уровни рефлексии управленческой деятельности

В акмеологии при рассмотрении понятия профессионализма рефлексия имеет особое значение. Рефлексивная самоорганизация является одним из условий достижения акмеологических показателей в деятельности. О. С. Анисимов и А. А. Деркач, характеризуя профессионализм как умение решать стан-

дартные профессиональные задачи, выделяют такие уровни профессиональной деятельности, соотносимые с уровнем развития рефлексивных способностей, как становление деятельности, успешное выполнение фиксированной нормы, выполнение нормы с адекватной рефлексией [17, с. 309]. 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. О. С. Анисимов и А. А. Деркач на основе общей теории деятельности выделяют уровни профессиональной деятельности, на которых по-разному раскрываются особенности индивидуальных, субъектных и личностных проявлений человека. При этом подчеркивается, что профессиональное мастерство является той питательной средой, в которой формируется жизненный потенциал человека и растет профессионализм.

Для достижения акмеологических показателей целесообразно выделить ряд организационно-процессуальных особенностей рефлексии:

1. Условия для возникновения рефлексии и ее эффективность возрастают в инновационных системах, обладающих потенциалом для развития, общими позитивными 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 не только для целенаправленного изменения 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.

О. С. Анисимов и А. А. Деркач, рассматривая процесс развития профессионала в деятельности, связывают его с различными уровнями рефлексивных процессов, в которые включается субъект деятельности в ходе профессиональной жизни [17]. Они также выделяют уровни, или этапы развития, соответствующие уровням профессионализма:

1. *Становление деятельности.* Для этапа становления характерно понимание внешне зафиксированной нормы и способность к ее исполнению, а также возможность разделения функций и кооперирования в деятельности для достижений единой цели. Авторы отмечают, что первый уровень профессиональной деятельности соответствует прохождению специалистом пути от жизнедеятельного ее осуществления до исполнительства при фиксированной норме.

2. *Успешное выполнение фиксированной нормы.* На втором уровне профессиональной деятельности приобретает способность выполнять любую ситуативно конкретизированную норму в пределах процесса и в рамках допустимого объема времени без неоправданного напряжения.

3. *Выполнение фиксированной нормы с адекватной рефлексией.* На третьем уровне профессиональной деятельности специалист не только успешно реализует требование фиксированной нормы из допустимого для типа деятельности набора норм, но и овладевает способностью осуществлять рефлексию своего исполнения. Рефлексия хода деятельности исполнителя подчинена функционированию деятельности и обеспечивает надежность получения нужного результата. В данном случае рефлексивное сознание предполагает активное оперирование в звеньях ситуационной реконструкции и нормирования. В целом ситуационная рефлексивная коррекция обеспечивает высокую надежность и ответственность в непредсказуемых условиях деятельности.

4. *Рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и тактической коррекцией нормы.* В рамках систематической рефлексии может формироваться потребность в постановке задачи (ответ на вопрос «Что делать на следующем шаге?»). Задачный подход к построению исполнительского действия предполагает способность не только понимать содержание нормы, но и переходить к перестраиванию процесса, имеющего нормативную предписанность, и к самоопределению в деятельности. Изменение нормы, ведущее к обязанности менять свое действие и воспроизводить это изменение, относится уже к проблемной рефлексивной коррекции. При этом проблематизация обслуживает задачную организацию деятельности и подчинена ей.

5. *Участие в решении проблем, поставленных и снятых за счет внешнего участия.* Опыт постановки и снятия микропроблем позволяет профессионалу

активно участвовать в решении 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 профессиональных способностей.

6. *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. *Полная рефлексивная самоорганизация.* Ситуационная реконструкция после возникновения затруднения, контрольная тарификация ситуации, коррекция нормативного содержания, проблематизация прежней нормы и умение учитывать различные нормативные требования для их реализации создают вместе новый уровень самостоятельной, самоорганизованной профессиональной деятельности. Основные рефлексивные события происходят в пределах трех основных звеньев рефлексивного сознания: анализа, критики, нормирования.

8. *Системообразование в профессиональной деятельности.* Рефлексивная саморегуляция является интегральным механизмом, придающим целостность профессиональной деятельности, и 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 проблемами в общении и коммуникации. Без такого рода усилий учащаются уходы из профессиональной среды, конфликты, индивидуальное и групповое напряжение.

9. *Системообразование в рефлексивном звене профессиональной деятельности.* Расширение объема и сложности материала рефлексии приводят к необходимости вычленения отдельных рефлексивных процессов, их оформления в особые рефлексивные действия, имеющие ряд характерных признаков деятельности. Это стимулирует превращение в систему рефлексивной мыследеятельности, включает выделение предмета исследования, построение стратегии, критический анализ, приводящий к изменению концептуально-ценностной системы, усвоение социально-культурных норм кооперации, приобретение инновационно-творческого потенциала.

10. *Саморазвитие в профессиональной деятельности.* Уровень профессионализма определяется тремя группами факторов. С одной стороны, это индивидуальные особенности и их изменение в течение жизни и в процессе нако-

пления опыта профессиональной деятельности. С другой стороны, это социокультурные формы, демонстрируемые специалистом, выработка отношения к которым является условием включенности специалиста в социокультурную среду. Третий фактор – быстрота присвоения социокультурных форм, адекватно оперируя которыми, отслеживая их требования, специалист демонстрирует уровень профессионализма. Если уровень профессионализма зависит от социокультурных форм, от оформленного в них опыта профессиональной деятельности, то дополнительным источником роста профессионализма является самоизменение, саморазвитие в рамках потребностей профессиональной деятельности. Фактически такие формы решения профессиональных задач и проблем являются наиболее сложными и свидетельствуют о высшем уровне профессионального мастерства.

11. Творчество и профессионализм. Профессионализм, как отмечают О. С. Анисимов и А. А. Деркач, несет в себе скрытое противоречие. 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 изощренными 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 умещающееся 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 эталоны рефлексивной саморегуляции. Сравнение механизмов рефлексивной саморегуляции, индивидуальной или групповой, означает сравнение механизмов творчества. С этой точки зрения одним из усло-

вий 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 последиplomного образования, обращением к экспертам – в любом случае он означает упрочнение 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 [32]. Самоорганизация в творческом мышлении, по их представлению, это восполнение недостающих звеньев целостного образа. Для того чтобы возник 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. В гештальт-психологии особая роль отводится инсайтной перестройке, представляющей собой организацию мозаичной структуры из имеющихся элементов по принципу калейдоскопа. Думается, что происходит не просто объединение, а самовырастание целого из частей, усложнение: 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. Взгляды Я.А.Пономарева о соотношении профессионализма и творчества отражают важность рефлексии в переходе от одного к другому. Я.А.Пономарев отмечает, что знание процедуры рефлексии и умение ею пользоваться является важным фактором профессионализма людей, имеющих значительный опыт профессиональной деятельности. Опора в последипломном 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, избирательности 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, крупным блоком информации, который выводится из сферы сознания в подсознание, а сознание освобождается для свободного конструирования, игры ума, интуитивного видения. У профессионала самодостраивание 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.

Профессионализм, как отмечают О. С. Анисимов и А. А. Деркач, противоречив. 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 изощренными 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. 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 эталоны рефлексивной саморегуляции. Сравнение механизмов рефлексивной саморегуляции, индивидуальной или групповой, означает сравнение механизмов творчества.

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

Вопросы и задания:

1. Назовите основной критерий различения уровня профессионализма, предложенный О.С.Анисимовым и А.А.Держачем.
2. Почему выделенные ими уровни можно назвать акмеологическими?
3. В чем противоречие профессионализма и творчества?
4. Охарактеризуйте «рефлексивные выходы» и определите их связь с профессиональной культурой и опытом.

3. Рефлексивные методики в развитии профессионального мышления управленческих кадров

Современное образование, в том числе и последипломное, управленческих кадров, в соответствии с его опережающим характером и инновационным содержанием, выдвигает новые требования к методическому обеспечению. Подходы, направленные на поддержание определенного уровня знаний, умений

и навыков специалиста в узкопредметной области, изжили себя. Новое время требует новой компетентности профессионала, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, к эффективной коммуникации, самостоятельному и ответственному принятию решений. Эти требования указывают на необходимость разработки и внедрения новых методик и технологий образования, которые избавили бы специалиста в области управления, входящего в систему последипломного образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного традиционными учебными программами и планами. Сегодня практике образования управленцев необходимы методики, построенные на инновационных принципах последипломного образования как составной части образования взрослых и направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

В настоящее время известны методики, направленные на личностно-профессиональное развитие, на овладение человеком коммуникативными, когнитивными и рефлексивными способностями. В системе последипломного образования они считаются стратегическими, а известная техника их развития в силу своей универсальности и целостности названа «метатехникой» [17, с. 168]. Она построена на знании основных законов личностно-профессионального развития, а ее применение дает возможность человеку гармонизировать внешние обстоятельства и внутренние тенденции, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы своего развития и действовать самостоятельно. В данном случае обеспечивается непрерывный процесс личностно-профессионального развития, благодаря которому личность получает способность управлять событиями, быть открытой для нового знания и готовой его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения. Направлением, рассматривающим способы и приемы достижения акмеологических показателей, является технологическое. А. А. Деркач называет эти способы и приемы «метатехниками», поскольку они обладают целостностью, системностью и построены на основе универсальных техник [17, с. 168]. 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, благодаря которому личность способна управлять событиями, быть от-

крытой для нового знания и готовой его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Методологическим средством «метатехник» является механизм рефлексии, включающей 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.

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

Особую актуальность метатехники имеют в управленческой деятельности, в которой сочетание предметной компетентности с развитыми коммуникативными и рефлексивными способностями является ключевым для профессиональной успешности. Кроме этого, 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, является методологическим средством проектирования метатехник и обеспечивает целый спектр возможностей перехода к более высоким результатам деятельности. Это означает, что универсальные механизмы развития управленческой деятельности и ее субъекта в последипломном образовании находятся в зоне применения рефлексивных методик, а задача педагогической практики состоит в обоснованности и методической чистоте их использования.

Применимость методики обеспечивает метод, поскольку он сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и ее закономерности. Самое общее определение любой методики опирается на понятие метода: методика – способ реализации метода. Во многих исследованиях подтверждается такое понимание методики (2,4,16). «Связь методологии и методики в том, что методология направлена на решение общих вопросов, а методика – на описание на логическом уровне какой-либо конкретной деятельности; методология – это область науки, методика – сфера инструментально-практического знания»[11,с. 58]. Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот способ Г. П. Щедровицкий назвал «методическим предписанием» [43, с. 368]. «Методика появляется как результат логически организованного про-

цесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – подтверждает эту мысль О. С. Анисимов [11, с. 82].

Для обоснования рефлексивного метода как педагогического необходимо определение его существенных признаков, которые явятся критериями для обоснования методики. В «Российской педагогической энциклопедии» метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования». Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в нашем исследовании и выступают в качестве оснований, с позиции которых описан рефлексивный метод и построенные на нем методики.

В процессе обоснования рефлексивной методики необходимо опираться на описание рефлексивного метода как дидактического, имеющего 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 последиplomного образования:

- учет субъектного (деятельностного) опыта в сфере управления, а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие 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 значительные);
- рефлексии усиливают 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 мотивами, 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, которую кратко можно сформулировать так: анализ, критика и нормирование;

- рефлексивная методика предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, она предполагает его активное участие в ее создании и интерпретации;

- способность к коллективной мыслительности, развитые коммуникативные способности, открывающие возможности усиления рефлексии за счет ее кооперативности особенно важны для управленческой деятельности, в которой коллективные формы деятельности часто определяют результат усилий команды.

Приведем примеры наиболее распространенных рефлексивных методик.

Эффективными формами рефлексивных методик признаны образовательные практики, направленные на развитие рефлексивных способностей, на проектирование своего профессионального будущего [2, с. 13]. Примером может служить методика объемного информационного моделирования, сохраняющая преемственность статического моделирования деятельности человека (функциональное, профессиональное, квалификационно-должностное), но по-новому упорядочивающая эти признаки с целью не только создания структуры модели, но и фиксации информационных связей в модели. 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 построена на анализе 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. Слабым звеном данной методики, с точки зрения включения рефлексии

сии, является недостаточная выраженность в ней этапа критической реконструкции собственной деятельности, являющегося ключевым элементом рефлексивной методики, поскольку опыт не переживался самим участником анализа. Методика решения кейсов учит извлекать общие выводы из частных примеров, формирует навык практического пользования общими правилами и приемами.

Одной из разновидностей рефлексивных методик является методика функционально-рефлексивного анализа текста, использующаяся 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 процессе разрешения проблемных ситуаций 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 [39, с. 56–76].

Наряду с такими рефлексивными методиками, как полилог, инверсия, тренинг, описанными И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым [39,40], эффективной формой для развития творчества и сотворчества 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 групп позволяют проработать различные варианты последствий. В результате решения принимаются не методом проб и ошибок, а в соответствии с 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 руководителем определения, нарабатывая собственную информацию и на ее основе формулируя

собственное определение. Фиксация руководителем всех предложенных определений дает возможность провести сравнительный анализ и выстроить мыслительный процесс. Моделируется ситуация сбора информации и, что самое главное, разворачивания творческого потенциала участников.

Рефлексивный тренинг, как одна из методик, в отличие от тренинга умений, позволяет использовать рефлексию как мыслительное средство, дающее каждому участнику возможность понять свой внутренний мир и мир других, увидеть себя извне и глазами других людей, увидеть 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» [39, с. 17].

Одной из рефлексивных методик является методика, описанная А. Вертенниковой. Она связана с формированием критического мышления. Под критическим мышлением автором понимается процесс, при помощи которого человек перерабатывает информацию, чтобы понять установившиеся идеи или создать новые, а также решить проблемы. Автор методики предлагает технологизировать данный процесс, используя различные формы деятельности: выявление и оспаривание предположений, проверка 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 построен на интеллектуальной рефлексии.

Следующим видом рефлексивной методики является функционально-рефлексивный анализ текста. Методика функционально-рефлексивного анализа текста, как одна из разновидностей рефлексивных методик, 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, что рефлексия в процессе разрешения про-

блемных ситуаций обеспечивает развитие личности, а также в том, что результатом рефлексии является формирование новых смыслов в Я-концепции. Важно и то, что экзистенциальная рефлексия возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт. Значение методики состоит в том, что благодаря ей определяются уровень экзистенциально-личностной рефлексии и содержание коррекционных мероприятий по освоению личностных функций.

Эффективной и распространенной формой рефлексивной методики является рефлексивный видеотренинг. Он значительно повышает эффективность рефлексивных процессов для обеспечения личностного и профессионального роста. Эффективность рефлексивного видеотренинга состоит в том, 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 обеспечивает более интенсивный процесс саморазвития и самореализации, способствует переосмыслению собственного опыта и развитию профессиональной компетентности.

Распространенными формами рефлексивных методик являются разного рода игры:

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

Особая дидактическая ценность игр связана с тем, что человек лучше усваивает процессы, которые встречаются в реальной жизни и в профессиональной деятельности. Эффективность игры зависит от ее динамичности и личностно включенности участников, от обстановки, в которой участникам 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.

Общим для перечисленных методик является то, что их проектирование для последипломного образования опирается на андрагогические требования к обучению взрослых и носит акмеологический характер, обеспечивая таким образом высокий уровень профессионально-предметного и личностного развития. Значительная часть рефлексивных методик реализуется в групповых формах работы, давая при этом наиболее высокую результативность.

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

Проведенное нами исследование (опрос слушателей курсов повышения квалификации государственных и муниципальных служащих и интервьюирование экспертов в области последипломного образования) показало, что применение подобных методик в системе повышения квалификации занимает от 3% до 8% отведенного по объему программы времени и возрастает в специально организованных семинарах для этих групп до 20%. Вместе с тем результаты исследования свидетельствуют о высоком уровне запроса слушателей именно на интерактивные формы деятельности, в основе которых лежат описанные рефлексивные методики.

Из этого следует, что образование в современных условиях должно преодолеть репродуктивный подход и опираться на методы и методики, дающие возможность человеку не просто повышать квалификацию в узкопрофессиональной сфере, но, в первую очередь, изменять его стиль мышления и деятельности, актуализировать его личностный потенциал.

Вопросы и задания:

1. Назовите основные признаки «метатехники» (по А. А. Деркачу).
2. Охарактеризуйте на основании трех критериев механизм обоснования рефлексивной методики.
3. Опишите наиболее эффективные, с Вашей точки зрения, рефлексивные методики.
4. Аргументируйте их влияние на развитие профессионального мышления управленца.

4. Условия развития профессионального мышления управленческих кадров

Успешность развития профессионального мышления управленческих кадров зависит во многом от фиксации условий, способствующих и сдерживающих развитие рефлексии. Условия, влияющие на развитие рефлексии, подразделяются на внешние и внутренние. К внешним условиям относятся те, которые зависят от объективных обстоятельств и факторов, влияющих на рефлексивную деятельность человека, к внутренним – те, которые субъективно обусловлены и зависят от деятельности самого человека.

Выделим внешние условия, способствующие развитию рефлексии и связанные социальным заказом и готовностью образовательных учреждений предоставлять образовательные услуги на основе инновационной парадигмы, ориентированной на развитие человека и его профессионализма:

- общественная потребность, подкрепленная государственной политикой в социально-гуманитарных областях, в человеке, обладающем способностью к саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации;
- идеология образования, в том числе, и последиplomного, связанная с рефлексивно-ценностным характером осмысления человеком личностно-профессионального развития;
- теоретико-методологическое и дидактическое обоснование развития профессиональной рефлексии в последиplomном образовании;
- наличие у преподавателей вузов необходимых компетенций для работы в рамках рефлексивного дидактического метода и производных от него методик;
- комфортная среда обучения с конструктивными отношениями, готовностью к кооперации, с предрасположенностью к партнерским отношениям и формированию командности, к вовлечению в творческую деятельность своих коллег.

От самого человека требуется позиция субъектности. Именно она обеспечивает 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, собственно профессиональной образованности, связанной с овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности;

- глубина, проблемность и критичность мышления; овладение приемами рефлексивной деятельности, открытость для восприятия любых новых знаний, активность образа Я, высокая степень глубины и обширности рефлексии, оперативность и точность рефлексивного стиля;

- открытость и 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 выбор решения;

- объединение личностного и профессионального компонентов деятельности в единый рефлексивный процесс, пересмотр личностных установок, возможная переоценка ценностей, выход на новые смысложизненные ориентации.

Внешние условия, сдерживающие развитие рефлексии:

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

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

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

Отметим внутренние условия, сдерживающие развитие рефлексии:

- недостаточные 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 принять 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, в неуверенности в себе, высокой тревожности и страхах, в 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» [38, с. 16]. Профессионал, рефлексирующий свой опыт, как отмечает Н. В. Самоукина, 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 выделяются две формы профессионального опыта: конструктивная и деструктивная, связанные с влиянием таких факторов, как условия ситуации, обстоятельств, поведение других людей, собственная активность работника и т. д. Накопление конструктивного опыта в профессиональной и управленческой деятельности связано:

- с анализом достижений и ошибок с учетом трех факторов (ситуации, влияния других людей и собственных действий);
- с самоанализом с целью выделения в себе «сильных» и «слабых» качеств;

- с наличием адекватной профессиональной и личной самооценки;
- со способностью к саморегуляции;
- с наличием мотивации к самоизменению, профессиональному и личностному саморазвитию.

Деструктивный опыт проявляется:

- в слишком высокой мотивации только на индивидуальные достижения, неадекватной амбициозности и высокомерии;
- излишне выраженном и необоснованном риске при принятии профессиональных и управленческих решений;
- стремлении к индивидуальному самоутверждению и подавлению подчиненных;
- неуверенности в себе, высокой тревожности и страхах;
- слишком высоком уровне защиты перед неудачами, неумении отказываться от привычных способов действий и решений, консервативности;
- приписывании только себе достижений и побед, имеющихся в коллективе. Приписывая успех лишь себе, он добивается только того, что его опыт достижений будет «одномерным», искаженным, не соответствующим реальности;
- обвинении в ошибках и неудачах только себя, недооценке влияния факторов, условий ситуации и действий других людей. Проявляя склонность к самообвинению, человек снижает профессиональную и управленческую самооценку, а, следовательно, и свою профессиональную успешность.

Среди условий, способствующих или сдерживающих развитие рефлексии, выявлены те, которые связаны с формальными показателями групп обучающихся, применением тех или иных методик в зависимости от целей обучения и др:

1. Выбор методики и ее проектирование должны быть обусловлены целями и задачами обучения, выявлением привычных и предпочитаемых форм обучения, содержанием профессиональной деятельности, спецификой группы, выраженной в формальных показателях, специально организованным видом деятельности. При выполнении данных условий методика дает положительную динамику в развитии рефлексии;

2. При анализе процедурных особенностей рефлексии выявлено, что в профессиональных группах наиболее предпочитаемыми процедурами в рефлексии являются фиксация затруднений и поиск новой нормы. Наименее освоены анализ деятельности с затруднением, критическое отношение к собственной деятельности и себе. Это означает, что человек, обнаружив трудность, стремится найти выход из нее, минуя или минимизируя процедуру анализа и не ощу-

шая себя субъектом деятельности. «Неровность» процесса рефлексии свидетельствует о необходимости при проектировании рефлексивных методик обратить внимание на их аналитический эффект и большее использование приемов для включения личностной рефлексии, дающей возможность обратиться к собственной деятельности.

3. Изучение рефлексивных качеств, проявляемых взрослыми, показывает, что во всех группах наблюдается положительная динамика в их развитии: рефлексивности как склонности к осознанию затруднений, их анализу и поиску способов выхода из них, самокритичности как способности к критической реконструкции собственной деятельности, коллективности как склонности к кооперативной рефлексии, лидерству, выражаемому в реализации личностных функций самостоятельности и ответственности.

4. При организации обучения, основанного на рефлексии, необходимо учитывать особенности личности: темперамент (быть внимательным к меланхоликам), заниженную и завышенную самооценку, а также возраст, стаж работы, уровень образования.

Вопросы и задания:

1. Назовите условия, сдерживающие развитие рефлексии.
2. Назовите условия, способствующие развитию рефлексии.

5. Акмеологический потенциал рефлексивных методик

Профессиональное образование управленческих кадров в современных условиях – это формирование и развитие системы общекультурных, общенаучных, социально-личностных компетенций, на основе которых формируются 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, самообучения 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-компетентный 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 в связи 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; 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 Анисимова О.С., Бодалева А. А. , Деркача А.А., Кузьминой Н. В. , Сухобской Г. С., Степановой Е. И. и др., могут служить методологическим фундаментом проектирования рефлексивно-акмеологических технологий.

Методологическое определение рефлексии в значении механизма мышления и деятельности указывает на рефлексиию как обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий ее анализ, критическую реконструкцию и нормирование [11, с. 165]. В основе предлагаемой технологии 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 лично-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» [12, с. 8].

Это означает, что данные технологии должны опираться на механизм рефлексии: самостоятельное 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, творческая деятельность, развитие личности, субъект-субъектный, дискуссионный характер взаимодействия субъектов обучения.

Вместе с тем существуют следующие дополнительные признаки технологий, определенные их акмеологическим потенциалом:

- учет субъектного (деятельностного) опыта в профессиональной сфере, а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие 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, тогда актуальные содержания рефлексии активнее и результаты рефлексии бывают более значительными);

- рефлексия усиливают 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 мотивами, 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;

- опора на процедуру рефлексии, предполагающую анализ, критику и нормирование деятельности;

- активная мыслительная деятельность субъекта деятельности, его участие в создании и интерпретации методики;

- способность к коллективной мыследательности, развитые коммуникативные способности, открывающие возможности усиления рефлексии за счет ее кооперативности.

Рефлексивно-акмеологическая технология построена на знании основных законов личностно-профессионального развития, а ее применение дает возможность человеку гармонизировать внешние и внутренние обстоятельства развития в профессии, анализировать причины своих неудач, выявлять жизненные и профессиональные перспективы и действовать самостоятельно. В данном случае обеспечивается непрерывный процесс личностно-профессионального развития, благодаря которому личность получает способность управлять событиями, быть открытой для нового знания и готовой его воспринять, анализировать и определять перспективы, строить позитивные межличностные отношения.

Таким образом, 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 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 направленность, обращенность образования к сущностным, духовно-нравственным процессам развития личности, поддержке творческого потенциала человека. Такая технологическая направленность делает профессиональное образование работающим на будущее человека.

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

Отметим, что в системе взаимодействия преподавателя с взрослым учащимся рефлексия приобретает особое содержание, обусловленное спецификой обучения взрослых. В отличие от общего и профессионального образования, образование взрослых строится с учетом профессионального опыта, реализованных личностных функций и более полно сформированных социальных связей. Эти особенности придают образованию взрослых ярко выраженный акмеологический характер.

Главная функция преподавателя, работающего с 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 оснований деятельности, стратегии жизни и состоит сущностный смысл образования взрослых. Поэтому результаты образования видятся в содержательном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о постановке и способах решения проблем, 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 партнерского. Такое взаимодействие с взрослым требует от преподавателя организации своей профессиональной рефлексии сообразно его 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 осуществляется 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 и, 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 с взрослым, сопоставление достигнутых им результаты с первоначальным состоянием, выявление отношения к проблемной ситуации, имевшейся у взрослого ранее. Назовем эту форму рефлексии ретроспективной.

Упреждающая, позиционная и ретроспективная формы рефлексии создают для взрослого дополнительные условия для достижения им вершин в лично-профессиональном развитии. Заметим при этом, что процесс прогнозирования и последующего отслеживания эффектов взаимодействия с взрослым ак-

тивно формирует профессиональную рефлексию преподавателя как его обобщенное профессионально-личностное качество. Благодаря этому качеству 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 с взрослыми людьми, по отношению к современным реалиям жизни и ценностям профессии позволяет ему выделить важные акмеологические условия для развития взрослого учащегося, которые с другой стороны, 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 идеи гуманитаризации образования;
- принятие 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 означает, что преподаватель должен находиться в постоянном процессе профессиональной рефлексии.

Как уже отмечалось, сегодня практике образования необходимы методики и технологии, построенные на инновационных принципах последипломного образования как составной части образования взрослых и направленные на дальнейшее личностное самоопределение и самореализацию профессионала.

Многие из образовательных практик, используемых в настоящее время, направлены на личностно-профессиональное развитие, однако возникает вопрос: можно ли сделать данный процесс более интенсивным, эффективным и соответствующим запросам времени и как?

Отвечая на него, следует обратиться к понятиям непрерывности процесса личностно-профессионального развития, его опережающего характера, соответствующего и даже превосходящего вызовы времени. В рамках этих понятий необходимо выделить доминирующие стратегии в овладении человеком наиболее эффективными приемами развития. В акмеологии к ним, например, относят развитие способностей: в исследованиях, проведенных К. А. Абульхановой - Славской, В. Г. Асеевым, С. Б. Наседкиным, И. Н. Никитиным, Г. И. Марасановым, из всего спектра способностей основное внимание уделяется коммуникативным, когнитивным и рефлексивным способностям.

Овладение основами методологической культуры в профессиональной педагогической деятельности, развитие способностей педагога к проекторочной деятельности, освоение основных правил создания учебно-программной документации, инновационных методик и технологий дают возможность спроектировать современные акмеолого-андагогические технологии.

Сформулируем основные методологические правила проектирования. Понимая под проектом совокупность представлений о будущем результате, соотносенные с представлением о процессе достижения этого результата, мы можем определить проекторочную деятельность как создание представлений о будущем продукте. При этом важно, 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, – это исследовательская деятельность по переходу от целеполагания к нормированию.

Выделим следующие принципы проектирования:

1. Принцип целостности, согласно которому 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. Принцип соответствия внешней и внутренней структур функционирования и развития, согласно которому основания для выделения объекта одни и те же (методологические).

3. Принцип иерархической организации компонентов и их связей, который обеспечивает устойчивость и управляемость объекта.

4. Принцип управления как специфический способ регуляции, обеспечивающий нормальное функционирование системы.

5. Принцип целесообразности как принцип приоритетности целей субъекта.

6. Принцип самоорганизации, согласно которому источник активности преобразования системы лежит в самой системе.

Методологическими средствами проектирования являются схема рефлексивной деятельности, схема сложной коммуникации (см. рис.1) и технологическая схема акта деятельности (рис. 3).

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 акмеолого-андрагогических технологий лежат принципы лично развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, лично опосредованного характера отношений, 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, выбора индивидуальной траектории продвижения в обучении и т. д.

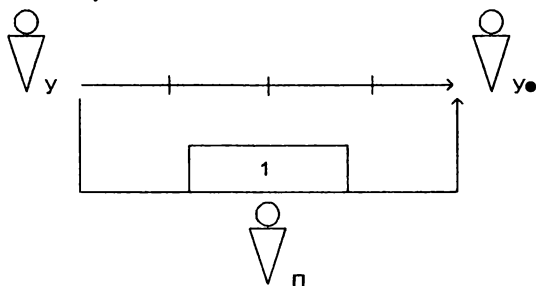


Рис. 3. Технологическая схема акта деятельности:

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

Проектирование предполагает несколько этапов, связанных между собой.

Анализ – этап, предваряющий процесс проектирования (в переводе с греческого анализ (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. Цель 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 мы хотим видеть объект в будущем, какие возможности существуют для реализации цели и что нам может мешать, какие действия и в какой последовательности мы должны 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 достижения цели и производится оценка вероятности их достижения в конкретных условиях, в рамках конкретного проекта проектируются 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 так же адекватны целям. После внедрения, или реализации проекта следует оценивание проекта, включающее оценку результатов осуществления проекта и сравнение их с ожидавшимися, прогнозируемыми. В завершении производится коррекция проекта, необходимая для оптимизации результатов данного варианта педагогической деятельности.

Значимость последипломного 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.

Вопросы и задания:

1. Назовите акмеологические признаки технологии формирования профессионального мышления, построенной на механизме рефлексии.
2. Какие признаки характеризуют эту технологию как андрагогическую?
3. Назовите основные принципы и этапы проектирования данной технологии.

Заключение

Управленческая деятельность на современном этапе общественно-экономического развития востребует от ее субъекта стратегического мышления, на становление которого решающую роль оказывают способность к эффективной коммуникации, инновационный потенциал личности, аналитические и прогностические способности, а также способность к культурно организованной рефлексивной деятельности. Рефлексивной деятельности придается особое значение, так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает возможность руководителю успешно осуществлять свою деятельность. Для развития управленческого мышления также важно направление изучения творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося, что на практике приводит управленца к высокоорганизованной профессиональной рефлексии. Для обеспечения этого процесса в системе последипломного образования управленческих кадров необходима опора на рефлексивный метод.

Потребность в применении рефлексивного метода связана также с основными функциями управленческой деятельности, которые традиционно сводятся к 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 представлении требует сравнения с той, которая получается в воспроизводимой исполнителями деятельности – в результате 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) и нормированию (обеспечению). Рефлексивность основных управленческих функций означает, что их успешное выполнение возможно только при рефлексивном управленческом мышлении, формирование которого происходит на основе рефлексивного метода. Заметим, что управленческая деятельность, будучи рефлексивной по отношению к исполнительской, обеспечивает устойчивое воспроизводство деятельности, получение стабильных результатов, иными словами, обес-

печивает функционирование. При этом 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 (а это требует теоретического мышления и владения 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 выработке стратегических решений, способностей к волевому и ответственному принятию решений.

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 быть равным и поддерживать стабильные отношения со всеми, способность добывать и анализировать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения и т.д. Это означает, что психическая деятельность управленца в 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, а рефлексивный метод – как основание для проектирования рефлексивных методик. 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.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности: М.: Просвещение, 1980. 336 с.
2. *Активные методы обучения:* учеб.-метод. пособие / Под ред. Е. Р. Аргуновой, Р. Ф. Жукова, И. Г. Маричева. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. 104 с.
3. *Алексеев Н. А.* Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения. Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. 266 с.
4. *Алексеев Н. Г.* и др. *Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения* / Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н. Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1991. 74 с.
5. *Алексеев Н. Г., Ладенко И. С.* Направления изучения рефлексии // *Проблемы рефлексии:* Сб. Новосибирск, 1987. С. 14–19.
6. *Акмеология:* Учеб. / Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 688 с.
7. *Акмеология – 2000.* Методические и методологические проблемы / Под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. СПб.: С.-Петербург. акмеол. акад., 2000. Вып. 5. 316 с.
8. *Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях: Учеб. пособие. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 2002. 108 с.
9. *Анисимов О. С.* Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники. М.: Изд-во РАГС, 1998. 772 с.
10. *Анисимов О. С.* Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф.... дис. д-ра психол. наук. М., 1994. 86 с.
11. *Анисимов О.С.* Высшие формы профессионализма государственного мышления. – М., «Техноэликс», 2006.
12. *Анисимов О. С.* Введение в методологию. Вильнюс: Balticon, 1989. 304 с.
13. *Анисимов О. С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 231 с.
14. *Анисимов О. С.* Методические средства анализа деятельности // *Методы и средства методической деятельности при создании и совершенствовании программ производственной практики в вузе:* Сб.: в 2 ч. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. Ч. 1. С. 16–32.

15. *Анисимов О. С.* Принятие государственных решений и методологизация образования. М., 2003. 421 с.
16. *Анисимов О. С.* Стратегия и стратегическое мышление (акмеологическая версия). М.: Агро-Вестник, 1999. 605 с.
17. *Анисимов О. С., Деркач А. А.* Основы общей и управленческой акмеологии: Учеб. пособие. М.: РАГС, 1995. 534 с.
18. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М.: Флинта; Наука, 1998.
19. *Бодалев А. А., Рудкевич Л. А.* Как становятся великими или выдающимися? М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 287 с.
20. *Браже Т. Г.* Гуманистические основы технологии обучения взрослых в различных образовательных системах. СПб.: Изд-во Инст. обр. взросл. РАО, 1999. 90 с.
21. *Бувва Л. П.* Кризис образования и проблемы философии образования: философия, культура и образование // *Вопр. философии.* 1999. № 3. С. 12–19.
22. *Бургин М. С.* Структура инновационных процессов и характеристики инноваций // *Инноватика образовательных технологий: (Прил. к междунар. дисциплинар. науч.-практ. журн. «Инновационная деятельность в образовании»).* Красноярск, 1994. С. 54–64.
23. *Варламова Е. П., Степанов С. Ю.* Психология творческой уникальности человека. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998. 204 с.
24. *Вершиловский С. Г.* Образование взрослых в России: Вопросы теории // *Новые знания.* 2004. № 3. С. 1–7.
25. *Громкова М. Т.* Педагогические основы образования взрослых. М.: Изд-во МСХА, 1993. 164 с.
26. *Громкова М. Т.* Педагогика образования взрослых: Учеб. пособие. М.: ИнтелТех; ЦИНО общества «Знание» РФ, 1995. 96 с.
27. *Давыдов В. В., Неверкович С. Д., Самоукина Н. В.* О функции рефлексии в игровом обучении руководителей // *Вопр. психологии.* 1990. № 3. С. 76–85.
28. *Деркач А. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998. 250 с.
29. *Змеев С. И.* Основы андрагогики. Учеб. пособие для вузов. М.: Флинта, 1999. 152 с.
30. *Ильенков Э. В.* Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи) // *Вопросы филос.* 1977. № 6. С. 92–96.

31. *Кларин М. В.* Развитие критического и творческого мышления // Нар. образование. 2004. № 2. С. 3–10.
32. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Интуиция как самодоустройство // Вопр. философии. 1994. № 2. С. 110–122.
33. *Кузнецов С. В., Семенов И. Н.* Формирование рефлексивных приемов саморегуляции практического мышления кадров государственной службы: // Психология и акмеология профессиональной деятельности кадров государственной службы: Сб. М.: Изд-во РАГС, 1998. С. 116–141.
34. *Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск: Изд-во Новосибир. гос. ун-та, 1990. 128 с.
35. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: В 4 т. СПб.: Изд-во Ин-та образов. взросл. РАО. Т. 1. Кн. 1. 103 с.
36. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
37. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. С. 114.
38. *Самоукина Н. В.* Организационно-обучающие игры в образовании. М.: Нар. образование, 1996. 110 с.
39. *Семенов И. Н.* Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1982. 117 с.
40. *Семенов И. Н., Степанов С. Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопр. психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
41. *Суслова Е. А.* Цели и сущность современной системы непрерывного образования и психолого-акмеологические задачи личностно-профессионального развития госслужащих в ней // Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. Сб. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.
42. *Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата: Изд-во Рос. центра пед. изобр., 1974. 164 с.
43. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1. № 1. С. 16–28.
44. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология. М.: Шк. культ. полит., 1997. 641 с.

Оглавление

Введение.....	3
1. Роль рефлексивного метода в развитии профессионального мышления управленческих кадров.....	6
2. Акмеологические уровни рефлексии управленческой деятельности.....	16
3. Рефлексивные методики развития профессионального мышления управленческих кадров.....	23
4. Условия развития профессионального мышления управленческих кадров.....	32
5. Акмеологический потенциал рефлексивных методик.....	36
Заключение.....	46
Список литературы.....	48

Учебное издание

Чупина Валентина Александровна

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Учебное пособие

Компьютерная верстка Е. Ю. Бычковой

Текст печатается в авторской редакции

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 29.05.12. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 3,6. Уч.-изд. л. 4,3. Тираж 200 экз. Заказ № 491.
ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано ООО "ТРИКС"
Свердловская обл., г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 4
www.printvp.ru