Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Российский государственный профессионально-педагогический университет

В. А. Метаева

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕФЛЕКСИИ

Учебное пособие

Допущено Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в качестве учебного пособия для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников

Екатеринбург
2006

Метаева В. А. Методологические и методические основы рефлексии: Учеб. пособие / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 99 с.

В учебном пособии раскрываются методологические и методические основы рефлексии в логике развития рефлексии от философского метода к дидактическому. На основе дидактического рефлексивного метода выводятся критерии и алгоритм проектирования рефлексивной методики. Приводится широкий спектр рефлексивных образовательных практик, используемых в системе последипломного образования, а также конкретные примеры их реализации в практике.

Учебное пособие адресовано педагогам системы последипломного образования и широкому кругу специалистов, занятых в сфере образования взрослых.

Работа выполнена по гранту Министерства образования РФ «Методология формирования профессиональной рефлексии» (шифр ГО2–2.1–252).

Научный редактор: Г. М. Романцев, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты: О. Б. Акимова, доктор филологических наук, профессор (кафедра акмеологии общего и профессионального образования РГППУ); С. В. Мошкин, доктор политических наук, профессор (Институт философии и права УРО РАН).

© Метаева В. А., 2006

Введение

Необходимость развития рефлексивных способностей как условия успешности в любом виде деятельности, в том числе и профессиональной, достаточно описана в литературе и не вызывает споров, однако потребность практики в конкретных методиках развития рефлексии по-прежнему остается насущной. Одной из причин является тот факт, что в образовательной практике широко используются названия «рефлексивный», «интерактивный», но зачастую применяемые методики по сути не являются ни теми, ни другими. В связи с этим актуализируется еще одна из потребностей образовательной практики – критериально описать рефлексивные методики, показать их особенности и эффективность применения.

Эта потребность существенна как для системы вузовского образования, так и последипломного, причем, второго – в особенности, поскольку рефлексия особенно успешно протекает при наличии опыта деятельности у субъекта, включении его личностных функций. Соответственно, это придает особую значимость в образовании личностной парадигме, в которой рефлексия является одной из важнейших дефиниций. Именно в личностной парадигме образования возникает возможность формирования рефлексии как профессиональной способности, как личностной функции, как эмоционально-ценностной категории.

Современные работы по исследованию рефлексии посвящены таким аспектам ее проявления, как кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный. Все названные направления проявляются в образовательной практике, так как затрагивают коллективные формы деятельности и индивидуальные формы проявления сознания и мышления. Поэтому все они могут обсуждаться в той или иной степени при описании рефлексивных методик.

При этом важно, что описание рефлексивной методики является не только педагогической задачей. Поскольку рефлексия – феномен философии, психологии, педагогики, акмеологии и других наук, описание требует вовлечение в описание знаний каждой из этих наук. Рефлексию в настоящее время следует считать социально значимым феноменом, задающим ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы. Рефлексию также следует считать условием возникновения особой инновационной среды, помогающей человеку преодолеть стереотипы, штампы, создать обстановку творчества. Поэтому при описа-

нии рефлексивных методик с учтен инновационный, интегративный характер рефлексии.

Кроме того, методики развития рефлексии различаются своим назначением в зависимости от характера ее проявления в конкретной ситуации: при кооперативной или индивидуальной деятельности, например, организуется групповая или индивидуальная формы рефлексии, при решении коммуникативных задач актуализируется способы позиционирования авторской точки зрения и критического отношения к ней, в личностной рефлексии особенно важен критический анализ собственной деятельности, а в интеллектуальной – способность рефлексировать не столько опыт практической деятельности, сколько мыслительной (это, своего рода, рефлексия рефлексии).

Проектирование рефлексивных методик учитывает критериальные характеристики дидактического метода: цели и характер взаимодействия субъектов обучения и способы усвоения знаний.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РЕФЛЕКСИИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Рефлексия и ее роль в последипломном образовании

Современное образование столкнулось с вызовом XX в., в котором декларируется необходимость формирования нового типа мышления, нового сознания, нового понимания человеком своего места обществе и мире. Но оказалось ли образование готовым ответить на вызов? Формирует ли оно сегодня такой тип мышления, в котором превалировали бы ценностные ориентиры и сознание ответственности за принятые решения? Эта проблема актуализирует создание новых образовательных моделей в личностной парадигме образования, разработку механизмов деятельности и мышления, на основании которых образование могло бы достойно ответь на вызов века. Одной из дефиниций современного образования становится понятие рефлексии, которое может стать основой новой парадигмы образования.

В русский язык слово «рефлексия» пришло из латинского, и в разных словарях русского языка оно связывается с группой семантически близких слов: размышление, анализ, отражение, самопознание. Например, в словаре С. И. Ожегова дано следующее значение: «Рефлексия (и, ж., книжн.) Размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания». В словаре иностранных слов понятие трактуется так: «Рефлексия (лат. *reflexio* – отражение) – размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния».

Философское понятие рефлексии раскрывается в двух значениях в энциклопедическом словаре: «Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад). 1) Размышление, самонаблюдение, самопознание. 2) (Флс.) Форма теоретической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и законов.

Возникновение понятия рефлексии связано с эпохой Возрождения – временем, когда возросла ценность человека как личности, когда индивидуальное стало не менее значительным, чем общественное, когда возможность самоопределения стала одной из свобод человека. С культурой Нового времени, стержнем и основой развития которой было стремление утвердить достоинство, ценность особого мнения и образа жизни благодаря филосо-

фии антропоцентризма, провозгласившей человека, творящего мир вокруг по своей воле, в центре мироздания, связано развитие рефлексии. Уже тогда рефлексия соотносилась с категорией мышления. Известно определение рефлексии святого Фомы Аквинского как «мысли, догоняющей мысль».

Французское и английское Просвещение, еще более укрепившие материалистические позиции в понимании природы и сознания человека, в литературе и философии развернули проблематику самосознания. Так, например, Дж. Локк считал самосознание источником особого знания, когда наблюдение направляется на внутреннее действие сознания. Для Дж. Локка рефлексия – это внимание к тому, что происходит в нас, поскольку, как писал он, «наши идеи приобретаются от ощущения и рефлексии». Д. Юм продолжил размышления Дж. Локка о рефлексии, утверждая, что идеи – это рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне.

Мощный прорыв в философии самосознания сделала классическая немецкая философия, давшая фактически другую парадигму мышления, выразившуюся в новом способе освоения жизни человеком как духовным, разумным существом. Данная парадигма потребовала новой методологии культуры и мышления. Теоретическое обоснование человеческого интеллекта – теория мышления была создана И. Кантом, И. Фихте, Г. Гегелем.

Творчество И. Канта признается исследователями как переворот в анализе рефлексии. Особенность подхода И. Канта состояла в мысли, что освоение мира происходит в ситуации коллективной деятельности индивидов, действующих в особых субъективных формах, организующих его психическую работу, а рефлексивные процессы носят активно-деятельностный характер. И. Кант заложил основы рефлексивного мышления, моделирующего или творящего понятия и образы, предвосхитив современные исследования синергетики – науки о самоорганизующихся системах.

И. Фихте, ученик И. Канта, развил его философию, подвергнув ее принципиальной критике по многим основаниям. Один из выдающихся философов советского времени Э. В. Ильенков, наиболее адекватно истолковавший немецкую классическую философию, отмечал, что философия И. Фихте фактически выражает монистические устремления эпохи к созданию единой теории, единой системы всех основных понятий о жизни. И. Фихте пришел к выводу, что механизм выведения знания – это самосознание, или рефлексия. Эта мысль позже позволила определить роль рефлексии в образовании и способ получения рефлексивного знания в научно-познавательной и практической деятельности.

Обоснование немецкими философами связи рефлексии с творчеством позднее было положено в изучение природы творчества, способов культурных выходов из рефлексии, в описание инсайта. Оно, безусловно, является посылом при проектировании и использовании рефлексивных методик, направленных на развитие креативного мышления, творчества.

Рассуждения о такой форме рефлексии, как личностная, находим в работах Г. Гегеля. Его размышления об образовании приводят к пониманию роли рефлексии в развитии духовности человека. Именно Г. Гегель впервые попытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию. Позднее идеи Гегеля нашли отражение в работах Д. Дьюи, который трактовал рефлексию как оценку оснований собственных убеждений. Еще более углубленное определение рефлексии как ценностной категории дал J. Mezirov: «Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям».

С рефлексией тесно связаны проблемы символа, знака, речи, текста и его трактования. Особенно значимыми для нашего понимания являются работы Г. Х. Гадамера, М. К. Мамардашвили, М. М. Бахтина. Творчество М. М. Бахтина, например, включает в себя множество актуальных и по сей день идей в области семиотики, литературоведения, эстетики, философии и психологии, связанных с проблемой рефлексии, прямо или косвенно затрагивающих и раскрывающих ее.

Проблемы рефлексии как механизма понимания, диалога развиваются в ряде исследований философов советского периода. В них отмечается, что понимание связано с различными ситуациями человеческого сознания, в которых рефлексия играет определенную роль. М. К. Мамардашвили отмечает, что рефлексия – это «повышение ранга самомышления», реализация субъектного мышления.

Современные философские исследования рассматривают механизмы творчества через призму личностных особенностей, интуиции и рефлексии. Философско-методологический подход дает общую картину рефлексии, однако не в полной мере отвечает на вопрос, что же происходит в сознании человека при осуществлении процедуры рефлексии. В зарубежных исследованиях это связано с работами А. Буземана, трактовавшего рефлексию как перенесение переживания с внешнего мира на самого себя и предложившего выделить исследования рефлексии в особую область и назвать

ее психологией рефлексии. В современной отечественной психологии рефлексия как психологическое явление наиболее полно описано в работах И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова. Авторы выделяют несколько этапов развития рефлексивной психологии: онтологический, гносеологический, методологический, аксиологический.

Аксиологический этап развития рефлексии означал переход от философско-интеллектуального к личностно-психологическому пониманию рефлексии. Этот этап был описан в работах С. Л. Рубинштейна и последующих работах зарубежных и отечественных психологов, что дало возможность перейти «от психологизации философского понятия рефлексии к рассмотрению рефлексии в качестве объяснительного принципа психологического функционирования». Наибольший вклад в это внесли П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн. Позднее рефлексия стала рассматриваться как предмет теоретико-экспериментального изучения (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак, А. А. Тюков, И. Н. Семенов).

В ряде зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований 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. А. А. Тюков, например, относит рефлексию к сфере сознания, а основание рефлексии, по его мнению, составляют деятельность и поступок как проявление и деятельностного, и личностного. Так рефлексия относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности. Место рефлексии А. А. Тюков определяет следующим образом: «Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышление, память, восприятие. Основанием для ее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию». На наш взгляд, представления о рефлексии как о категории сознания, деятельности и личности дают основания для выделения интеллектуальной рефлексии, личностной рефлексии и рефлексии деятельности не только по содержанию рефлексируемых ситуаций, но и по процедуре самой рефлексии. По содержанию интеллектуальная рефлексия – это рефлексия рефлексии, личностная – рефлексия собственного «Я», рефлексия деятельности – это рефлексия оснований деятельности. Для профессионала рефлексия чаще всего начина-

ется с рефлексии деятельности, в которую, по нашему представлению, постепенно втягиваются интеллектуальная и личностная рефлексии, так как все три категории: сознание, личность, деятельность составляют неделимое целое, присущее человеку, и определяют его поступок.

Известные работы О. С. Анисимова, В. В. Давыдова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, В. В. Сластенина, П. Г. Щедровицкого и др. дают представление о рефлексии как педагогической дефиниции, описывают рефлексию как профессиональную способность, содержат исследования по развитию рефлексии в деятельности педагогов. С позиций этих исследований представляется актуальной проблема обоснования рефлексии как метода деятельности, с одной стороны, и обоснование ее как дидактического метода, с другой, для методологического обеспечения профессиональной деятельности.

Методологическое понимание рефлексии дает возможность зафиксировать повторяющиеся рефлексивные процедуры и впоследствии типизировать их для обоснования метода. Опираясь на определение рефлексии, зафиксированное в работах О. С. Анисимова, можно вывести рабочее определение: процедура рефлексии включает в себя три основных этапа: анализ деятельности, критика предшествующей деятельности на основе анализа и поиск нового образца, новой нормы деятельности.

Рефлексия – сложное интегративное качество, обусловленное индивидуальными психо-физиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями человека. Рефлексия – развиваемая способность, и наиболее эффективно это развитие происходит в условиях специально организованной деятельности. Условиями развития являются создание инновационной среды, наличие одного проблемного поля, актуализация опыта деятельности, свободная и активная межличностная коммуникация, опора на процедурные элементы рефлексии, дискуссионность. Приведенные характеристики рефлексии дают возможность использования понятия рефлексии в системе последипломного образования.

В последипломном образовании рефлексия представлена во всех аспектах ее проявления: кооперативном, интеллектуальном, личностном, коммуникативном. Причем следует отметить, что в работах по последипломному образованию рефлексия исследуется не только в теории мышления, но и в теории деятельности, поскольку опыт играет здесь основную роль. Одними из самых интересных в этом направлении являются, на наш взгляд, работы О. С. Анисимова, представляющие исследования рефлексии

в области образования и, в частности, педагогической деятельности.

Рефлексия рассматривается нами вслед за О. С. Анисимовым как форма мышления, как процедура, следующая за осознанием субъектом своего профессионального затруднения и включающая анализ собственной деятельности, критическое отношение к ней и поиск новой нормы, позволяющей выйти из затруднения (рис. 1).

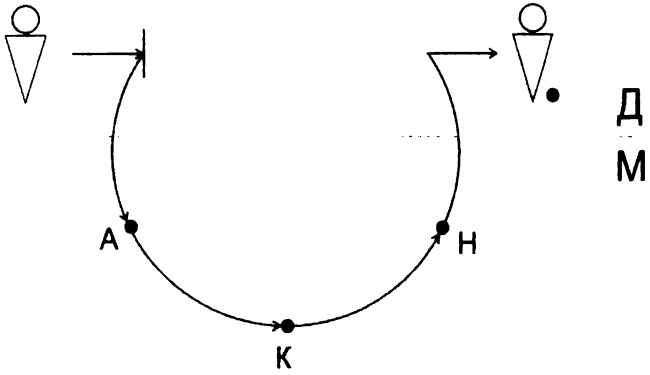

Рис. 1. Технологическая процедура рефлексии:
Д – деятельность; М – мышление; А – анализ предшествующей деятельности; К – критическое осмысление деятельности; Н – нормирование деятельности, поиск нового образца, правила

В практике процесс рефлексии может быть описан следующим образом: Субъект, совершающий какую-либо деятельность, в определенное время чувствует невозможность ее продолжения по причине возникшего затруднения, которое может выражаться и фиксироваться в недостижении цели или ощущения, что процесс происходит не так, как планировался, или эмоциональной неудовлетворенности по поводу ее протекания и т. д. В это время деятельность, как правило, приостанавливается. Если же она продолжается, то в ней снова повторяется та же ошибка, приводящая субъекта к состоянию неудовлетворенности. Чтобы выйти в рефлексию, нужно остановить деятельность и выйти из деятельностного слоя в мыслительный, другими словами, подумать о том, что и как ты делал. Для этого необходимо проанализировать содержание деятельности, процесс ее осуществления (анализ – разложение, расчленение (греч.) и найти тот элемент в деятельности, который создавал затруднение и мешал достижению цели – это будет первым шагом в осуществлении рефлексии. Следующий принципиальный шаг в процедуре рефлексии – не искать причины своей неуда-

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

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

В современном образовании все более актуализируется личностная парадигма, предполагающая такую организацию образования, которая направлена на личность обучаемого, ее самобытность, уникальность, неповторимость, субъективность (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Для личностной парадигмы образования важно обретение человеком способностей, дающих возможность жить в быстро меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих процессах, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем, быть социально и психологически приемлемым, активно выстраивать траекторию индивидуального движения в образовании.

Современное последипломное образование требует инновационных подходов, а это означает, что профессионал должен обладать развитой креативностью, высоким уровнем внутренней мотивации в профессиональной деятельности, технологической готовностью, развитыми рефлексивными способностями. Готовность к инновационной деятельности связана с развитием профессионального мышления, а значит, нужен инструмент развития и способы его освоения. В качестве инструмента выступают новые техноло-

гии развития профессиональной компетентности, которые дают возможность включить личностные функции, субъектный опыт, индивидуальные образовательные потребности профессионала в контекст обучения.

Согласно представлениям о рефлексии как о процедуре, включающей анализ субъектом своей предшествующей деятельности, критическое отношение к своим действиям и поиск новой нормы деятельности, исходным посылом для возникновения рефлексии является затруднение в деятельности. Деятельность с затруднением является источником развития самой деятельности и ее субъекта, именно она формирует потребность практики типизировать ее для выработки способа преодоления затруднений, что является по сути методологической проблемой. В научной литературе затруднение именуется достаточно разнообразно: затруднение, помеха, трудность, проблема, задача. Содержание понятия «затруднение» и «трудность» определяется в толковом словаре русского языка С. И. Ожегова следующим образом:

«Затруднение – препятствие, трудно преодолеваемая помеха; трудность – большой труд, напряжение, усилие».

«Трудность – с трудом преодолеваемое препятствие, затруднение, сложность; трудности – условия, обстоятельства протекания какого-либо процесса, требующие больших усилий для преодоления; тяготы».

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

Т. С. Полякова, автор комплексного исследования по проблемам профессиональных затруднений педагогов, определяет понятие так: «Трудность есть выражение противоречия между необходимостью выполнения определенной деятельности и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих успешность этого выполнения».

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

В работах О. С. Анисимова, В. А. Чернушевича, П. И Колыхалова затруднение рассматривается как последствие деятельности и как условие ее продолжения. Под затруднением понимается «субъективное ощущение не-

возможности получить результат в деятельности, процесс фиксации неудовлетворенности состоянием деятельности».

Особенность выхода из профессионального затруднения, на наш взгляд, состоит в том, что человек должен сам увидеть затруднение, сформулировать его как условие задачи или проблемы. Часто человек не осознает своего затруднения, затрудняется в формулировке задачи, не владеет методами решения задачи, и, таким образом, не имеет оснований для профессионального развития. В этих случаях затруднения, как считает Т. С. Полякова, играют негативную роль, неблагоприятно сказываются на эффективности деятельности, что приводит к профессиональной стагнации, является источником психологических срывов, заниженной самооценки. Когда же затруднение рассматривается как компонент проблемы и ясен механизм его решения, затруднение выступает как стимулятор познавательной активности, готовности к решению проблем. В этом проявляется стимулирующая функция затруднений, и тогда оно играет позитивную роль. Следовательно, профессиональная рефлексия – это не только выход субъекта в рефлексивную позицию по отношению к самому себе, но такое профессиональное самосознание, в котором собственная рефлексия – средство, способ разрешения проблемы.

Чтобы рефлексия стала инструментом, или средством разрешения проблем, необходимо доведение понятия до прикладного уровня. В этом случае рефлексия дает правила, образцы деятельности и позволяет человеку изменить свою деятельность и себя в ней, то есть найти новую норму деятельности. В. В. Краевский называет эту рефлексию нормативной.

В научных исследованиях содержатся различные классификации профессиональных затруднений. В рамках нашей работы актуальной является классификация по способам методологического анализа, поскольку она помогает понять роль рефлексии в преодолении профессиональных затруднений.

На первом этапе все зафиксированные затруднения в деятельности делятся на объективные и субъективные. Под объективными затруднениями понимаются затруднения, связанные с внешними условиями деятельности, под субъективными – затруднения, входящие в структуру деятельности самого субъекта. Рефлексии подлежат субъективные затруднения, поскольку только в результате их преодоления возможно развитие деятельности и личности, так как рефлексируется собственная деятельность. На этом этапе в ходе рефлексии осуществляется анализ субъективного затруднения и поиск того «места», или элемента деятельности, которые вызвали затруднение.

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

Третий этап предполагает выход на новую норму, новое правило, дающие возможность продуктивного продолжения деятельности.

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

Таким образом, затруднением в профессиональной деятельности мы считаем остановку деятельности, невозможность ее продолжения ввиду отсутствия результата в ней. Основанием для классификации затруднения является принадлежность этого затруднения непосредственно к профессиональной деятельности и осознание его субъектом, что явится залогом возникновения рефлексии.

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

1.2. Обоснование рефлексивного метода как дидактического

Одним из существенных противоречий современного общества является потребность в профессионалах, способных самостоятельно решать проблемы своего профессионального развития для достижения более высоких результатов в деятельности с помощью механизмов рефлексии, и отсутствие у них рефлексивных способностей, развитых в достаточной для этого степени. Это отчасти связано с недостаточной теоретико-методологической и прикладной разработанностью проблемы в области профессиональной педагогики, включая последипломное образование. При этом рефлексия и ее механизмы всегда были и остаются важнейшим инструментом развития, в том числе, профессионального.

Проективная парадигма последипломного образования требует обоснования рефлексии как метода мышления и деятельности, обеспечивающего развитие профессиональных способностей, реализацию личностных функций, формирование ценностей – всего того, что составляет цель любого образования.

Понимание метода как категории традиционно связывается 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 (Беркли), а Декарт, например, считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблуждений и лишней траты сил ума. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания и в нем понятие является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания.

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 необходим 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. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В управлении деятельностью проявляется нормотворческая функция метода. Поэтому методы, по справедливому замечанию О. С. Анисимова, не предполагают жесткого требования воспроизводства деятельности и являются базой гибкого нормотворчества 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. Поскольку метод никогда не встречается в деятельности в чистом виде, его можно считать идеальным.

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 генезис метода связывает с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. В течение времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Таким образом, при повторении деятельности появляется многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщающего 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:

6. Описание множества конкретных деятельностей одного типа.

7. Обобщение описаний с выделением системообразующих (сущностных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности.

8. 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». В педагогической практике это принято называть методикой.

«Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует отметить, что в стратегической деятельности, где есть многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, где важна конкретика, детализация, необходима опора на методику.

В педагогике важно понимание различий между методом и методикой, поскольку в настоящее время в педагогической литературе при рассмотрении методов обучения различают четыре уровня, в которых критериями различения выступают или методы, или методики.

Первый уровень – общедидактический. Он задает общий угол зрения на проблему методов обучения. На этом уровне методы обучения высту-

пают в качестве модели, обобщенной характеристики состава, структуры и функций педагогической деятельности.

Второй уровень – частнодидатический. На частнодидактическом уровне функции методов обучения рассматриваются в звеньях, общих для любого процесса обучения (проверка знаний и т. д.).

Третий уровень проявления метода обучения – это уровень учебного предмета. Общедидактические методы обучения проявляются здесь в сочетании приемов обучения и в устойчивых методиках.

Конкретные приемы обучения – это четвертый уровень, представляющий собой разного типа действия, преследующие частные по отношению к данному методу обучения цели.

Многоуровневый подход к рассмотрению методов обучения вносит ясность в проблему многообразия методов обучения. В педагогической литературе общедидактические методы обучения соотносятся с традиционными (рассказ, беседа). Но в этом случае, если следовать логике генезиса метода, приведенного выше, так называемые «традиционные» методы обучения следует рассматривать как методики, поскольку они выступают в качестве способа реализации общедидактических методов.

Метод обучения – категория историческая. Самым древним методом является репродуктивный, который возник в результате социального опыта, общения взрослых и детей и смысл которого состоит в показе образца деятельности. С возникновением письменности книги стали массовым средством обучения, тексты заучивались, обучение было механистичным – так в средние века формировался догматический метод обучения. В эпоху Возрождения целью обучения стало развитие человеческой личности, процесс обучения начинался с чувственного восприятия, наблюдения, эксперимента, направленных на развитие человеческих способностей. Учащихся вооружали методами самостоятельного приобретения знаний. В начале XIX в. возникла идея активизации обучения с помощью наглядных методов (И. Г. Песталоцци), методов передачи учащимся готовых знаний (И. Ф. Гербарт), а в трудах Ф. А. Дистервега получили развитие словесно-наглядные методы. На рубеже XIX–XX вв. старые методы подверглись критике, в обучении важное место занял один из вариантов словесного метода – эвристический. Дж. Дьюи выдвинул естественные методы обучения, основанные на непосредственном контакте учащихся с действительностью. Большой вклад в разработку теории методов внес К. Д. Ушинский, уделивший особое внимание способам активизации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, развитие теории методов обучения шло от репродуцирования к изменению характера познавательной деятельности. П. Ф. Каптерев обобщил методы, имевшиеся тогда в арсенале дидактики, и дал их классификацию с точки зрения познавательной деятельности учащихся. Он выделил догматический метод, в котором знание передается в готовом виде, аналитический метод, при котором учитель членит знание на элементы, знакомит с каждым из них, затем строит из элементов готовое знание, и генетический метод, связанный с показом процесса возникновения знания, его развития, и выдачей окончательной формулировки знания.

В современных классификациях выделяются такие 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 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, каждое их которых 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: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака выступают в качестве оснований, с позиции которых рефлексивный метод может быть описан как дидактический. Однако эти основания не могут быть достаточными, поскольку нужно еще ответить на вопрос, является ли рефлексия обобщенным образом деятельности и возможна ли ее типизация.

Таким образом, для описания рефлексивного метода как дидактического необходимо доказательство существования рефлексивного метода

как такового, выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией, описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии и определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода. В этом случае может быть поставлена проблема существования в теории обучения рефлексивного метода.

Рефлексия как понятие 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 дополнено методологическим, важным и существенным для обоснования рефлексивного метода: рефлексия – обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и нормирование деятельности.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели 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 впервые в философии он попытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

В более поздних исследованиях находим подтверждения выводов Гегеля. Так Д. Дьюи трактовал рефлексию как «оценку оснований собственных убеждений. Еще более углубленное определение рефлексии как ценностной категории дал J. Mezirov: «Рефлексия – родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям». 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. А. А. Тюков относит рефлексию к сфере сознания, а основание рефлексии, по его мнению, составляют деятельность и поступок как проявление и деятельностного, и личностного. Так в целом рефлексия в психологии относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности. Место рефлексии А. А. Тюков определяет следующим образом: «Влияя на развитие и состояние субъективности человека, рефлексия находится в трех образующих пространствах: мышление, память, восприятие. Основанием для нее возникновения является деятельность, категориальным ядром – сознание. Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию».

Таким образом, в приведенных 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 признаков дидактического метода в процедуре рефлексии проявляется в рефлексивной методике. Рефлексивной методикой будет являться та, в которой содержатся процедурные элементы рефлексии: анализ, критика и построение новой нормы деятельности. Рефлексивная методика предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, она всегда эксклюзивна и предполагает активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации. У рефлексивной методики нет жестких процессуальных рамок (это не касается самого механизма рефлексии). Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает наличие исследовательского процесса.

К настоящему времени разработано достаточно методик, которые обладают признаками рефлексивных и используются в педагогической практике. К примеру, к ним могут быть отнесены методики, построенные на диалоге и предполагающие авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалоговой методики является концепция М. М. Бахтина, в которую, по справедливому выводу 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. Концепция Бахтина представляется убедительной и обоснован-

ной, поскольку очень точно раскрывает процессы рефлексии, в основных положениях приближается к современным исследованиям проблем диалога культур, творчества. Его концепция убедительна еще и потому, что он сам всю жизнь оставался верен императиву: «За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней».

Развитие проблемы рефлексии как механизма понимания, диалога находим в ряде исследований философов советского периода. Так М. К. Мамардашвили и А. П. Петровский описали технологию получения знания и перевода его из символа в знак на основе механизма рефлексии. Они отмечали, что знание – это знаковая структура, предполагающая, с одной стороны, «приостановку сознания», а с другой, рефлексию человека самого себя, как субъекта, существующего среди знаков. По мнению авторов, знаки не изобретаются, они обнаруживаются через извлечение в рефлексии путем анализа. Последовательный анализ знаков выводит из поля знаков и возвращает в сознание. Символ, играющий роль знакоподобного образования, связан с процедурой понимания, так как является обозначением исходных элементов сознания. Понимание связано с различными ситуациями человеческого сознания, в которых рефлексия играет определенную роль. М. К. Мамардашвили отмечает, что рефлексия – это «повышение ранга самомышления», реализация субъектного мышления. «Если я себя забываю, – пишет он, – то рефлексия может свестись к нулю или к сознанию», то есть прекращается рефлексия «Я» как формы и происходит переход в новый, особый акт сознания». В этой операции символ переходит в знак, символы сознания переходят в знаки культуры. В связи с этим производится установка на изучение себя, осознание своего места в мире. Однако для сохранения баланса необходимо, чтобы у человека была возможность не только культивировать (в данном контексте, переводить символы в знаки), но и чтобы в его менталитете сохранялись определенные символические смыслы, дающие человеку возможность быть индивидуальностью и творить. Так М. К. Мамардашвили выводит нас на понимание проблем творческого познания, понимания, диалога языков и роли рефлексии в этих процессах.

Другим примером рефлексивных методик являются так называемые «интерактивы», реализуемые в различных формах игр. Наиболее эффективными среди них с позиции рефлексивного метода являются развивающие игры, организованные по типу организационно-деятельностных. Еще одним видом рефлексивной методики являются рефлексивные практику-

мы, особенно результативные в практике последипломного образования. Они построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников рефлепрактикума в процесс мышления и деятельности. Применение этой методики, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, обеспечивает развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Наиболее распространенными формами рефлепрактик являются рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и другие. Способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в рефлексивных практикумах, позволяют сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивные практикумы являются самостоятельными, законченными формами, их можно рассматривать как экзистенциальные средства, помогающие преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей деятельности.

Методика функционально-рефлексивного анализа текста, также являющаяся одной из разновидностей рефлексивных методик, используется для определения сложной разновидности личностной рефлексии – экзистенциональной. 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 формирование новых образцов «Я» концепции. Важно то, что экзистенциальная рефлексия возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт.

Описанные выше рефлексивные методики, используемые в педагогической деятельности, доказывают наличие метода, способом выражения которого они являются.

Обратимся к следующему признаку дидактического метода, указанному выше – характеристике взаимодействия субъектов обучения. Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискуссионный. Следовательно, основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации (рис. 2).

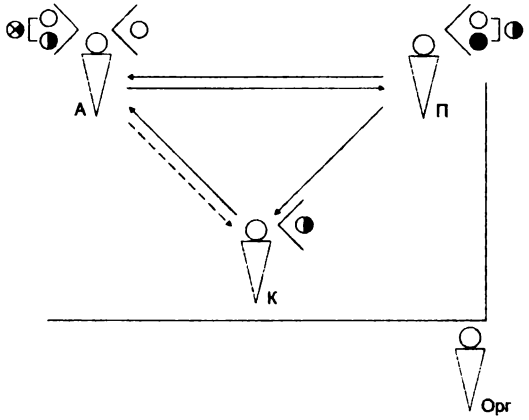

Рис 2. Схема сложной коммуникации

Согласно этому способу взаимодействия, каждый из участников взаимодействия на первом этапе может высказывать свою точку зрения и быть, соответственно, при этом ее автором. Каждый участник дискуссии в ситуации авторского высказывания является понимающим – это второй этап коммуникации. На фазе понимания он строит новый образ, новое знание на основе высказывания автора и цель его понимания – реконструкция точки зрения автора. Только после этапа понимания участник дискуссии выходит на третий этап взаимодействия – критический. Опираясь на результаты понимания, «критик» вырабатывает более глубокую точку зрения и транслирует ее автору и всем участникам взаимодействия. В этом случае уже «автор» становится понимающим. Анализируя содержание своего предыдущего высказывания, он выходит на уровень критического осмысления продукта своей мыслительной деятельности и выстраивает новую норму деятельности. 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 во всех аспектах: содержания знания,

деятельности субъекта обучения и его мыследеятельности, личности учащегося 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: в исследовательском, 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, что обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разрабатывавшиеся в 1980-е гг. в рамках инновационных парадигм, например, диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

Обоснование рефлексивного метода ставит вопрос о его месте в известных сегодня классификациях дидактических методов. Если опираться на известную классификацию методов Ю. К. Бабанского, то рефлексивный метод можно отнести ко второй группе методов, названных методами организации осуществления учебных действий и операций (подгруппа гностических методов, направленных на организацию и осуществление мыслительных операций). Основанием для отнесения рефлексивного метода к этой группе будет возможность осуществления на основе рефлексивных процедур проблемно-поисковой и эвристической деятельности. Если же опираться на общепринятые основания классификации методов (по функциям, по источникам познания, по воздействию на личность и др.), то рефлексивный метод может стоять в классификации, где основанием является уровень активности познавательной деятельности, рядом исследовательским, частично-поисковым (эвристическим), методом проблемного изложения.

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

Выводы по первой главе

1. Понятие рефлексии в процессе своего развития, оставаясь важнейшей категорией философии, стало устойчивой дефиницией образования и, в частности, последипломного образования.

2. Философско-методологическое и психологическое толкование рефлексии указывает на возможность использования ее инструментальных характеристик в последипломном образовании. Рефлексия требует от человека знаний и опыта деятельности, способности к анализу собственной деятельности, личностной включенности, что является основными условиями последипломного образования.

3. В основе рефлексии лежит опыт мышления, деятельности, переживания, поэтому она являясь условием достижения человеком вершин в своем личностном и профессиональном развитии, способствует достижению человеком целей, адекватных сегодняшним требованиям последипломного образования.

4. Рефлексия является основным методологическим средством в преодолении затруднения, поэтому ключевым вопросом для профессионала в этом случае становится знание механизма рефлексии как инструмента выхода из затруднения, как условия успешного продолжения профессиональной деятельности.

5. Рефлексия как обобщенная типизированная реальность, проявляющаяся в разнообразных видах деятельности, представляет собой метод.

6. Рефлексивный метод, имеющий особую актуальность для процесса обучения может, быть квалифицирован как дидактический. Он является основой для проявления множества реальностей в процессе обучения благодаря различным способам его применения. Эти реальности носят название рефлексивных методик.

Вопросы к первой главе

1. Назовите основные этапы развития понятия рефлексии как педагогической дефиниции.

2. Почему рефлексия так важна в последипломном образовании?

3. Каково акмеологическое значение рефлексии в системе последипломного образования?

4. Назовите этапы обоснования рефлексии как метода.

5. Какие критерии должны быть положены в основу описания рефлексивного дидактического метода?

6. Каково место рефлексивного метода в современных классификациях дидактических методов?

Глава 2. РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДИКИ – СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОГО МЕТОДА

2.1. Рефлексивная методика: общее и особенное

Современное последипломное образование, ориентированное на его опережающий характер и инновационное содержание, выдвигает новые требования к методическому обеспечению. Подходы, актуальные во времена советской педагогики и направленные на поддержание знаний, умений и навыков специалиста в узкопредметной области, уходят в прошлое. Новое время требует новой компетентности профессионала, связанной со способностями к саморазвитию, выстраиванию индивидуальной траектории профессионального и жизненного развития, к эффективной коммуникации, к самостоятельному и ответственному принятию решений. Такие задачи говорят о необходимости новых методик и технологий образования, которые избавили бы человека, входящего в систему последипломного образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного только учебными программами и планами. Такими методиками в практике образования выступают методики, 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, способствуют личностному профессиональному развитию, однако возникает вопрос, можно ли сделать этот процесс более интенсивным, эффективным и соответствующим запросам времени?

Отвечая на этот вопрос, следует обратиться к понятиям непрерывности процесса профессионально-личностного развития, его опережающего характера, соответствующего и даже предвосхищающего 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 – из всего спектра в исследованиях способностей в акмеологии, проведенных С. Б. Наседкиным, К. А. Абульхановой-Славской, И. Н. Никитиным, Г. И. Марасановым, В. Г. Асеевым, наибольший акцент делается на коммуникативные, когнитивные и рефлексивные способности. Этот комплекс способностей

считается стратегическим в логике последипломного образования. На базе этой важной стратегии ими построена техника, сочетающая в себе универсальные техники и названная в акмеологии в ввиду ее целостного рассмотрения «метатехникой». Данная техника построена на знании основных законов личностно-профессионального развития и дает 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 становится способной управлять событиями, быть открытой 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 технологии, предполагающие развитие способностей к анализу своего личностного и профессионального опыта и самостоятельное нахождение новых знаний, обретения смыслов и ценностей жизни, и таким образом отвечать на вызов инновационной, опережающей, проективной парадигмы образования.

Попытки прикладной психолого-педагогической науки в нахождения неких универсальных механизмов развития профессионала оптимизируют поиски эффективных способов развития профессиональной деятельности и ее субъекта, однако не всегда они поддерживаются методологическим обеспечением. Рассмотрим процесс проектирования методики с позиций рефлексивного метода, дающего прочное методологическое основание для подобной деятельности.

Самое общее определение любой методики опирается на понятие метода: методика – способ реализации метода. В практической педагогике часто встречается профессиональное затруднение, выражающееся в том, что содержание методики не всегда соответствует цели или способам ее достижения. Можно с определенностью утверждать, что именно это за-

блуждение является серьезнейшей проблемой, влияющей на эффективность педагогической деятельности. Поэтому в методике должны быть обозначены все три критерия, по которым квалифицируется методика. Благодаря подобной методологической определенности мы можем гарантировать чистоту методики (ее соответствие методу) и избежать профессиональных педагогических затруднений при ее применении и, соответственно, при достижении цели.

В процессе обоснования рефлексивной методики необходимо опираться на описание рефлексивного метода как дидактического, который имеет три критерия, характеризующих 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.

В качестве рабочего целесообразно использовать определение рефлексии как обобщенного типа реальности, проявляющегося в различных видах мыслительной деятельности и предполагающего анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование.

С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели 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, сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). При построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности – все это характеризует способ «усвоения нового содержания».

Характер взаимодействия субъектов обучения при рефлексивном методе – дискуссионный. Основным способом взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода является дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации, предполагающей исследование предмета авторского высказывания через понимание, сравнение исходного и нового содержаний и выход на новое понимание предмета высказывания с помощью процедуры критической реконструкции своего понимания.

Рефлексивная методика, как и любая другая, должна выдерживать соответствие своему методу по целям, способам применения, характеру взаимодействия субъектов обучения.

Вместе с тем существуют дополнительные признаки рефлексивной методики, определенные ее предназначением для последипломного образования, а именно:

• Учет субъектного (деятельностного) опыта в той или иной профессиональной сфере (если речь идет о профессиональной рефлексии), а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо, поскольку всегда в основе рефлексии лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в опыте деятельности.

• Учет актуальных образовательных потребностей обучаемого. Процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет обучения соответствует востребуемой образовательной потребности обучаемого. Поэтому актуальные содержания рефлексируются активнее и результаты рефлексии бывают более эффективные.

• Рефлексию 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 (успех, признание, аплодисменты), а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества.

• Включение в процесс обучения проявления личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности и т. д. С точки зрения акмеологии, в ситуации, когда целевое назначение методики состоит в развитии профессионала, этот признак будет являться ведущим, поскольку личностное развитие определяет и профессиональное, и социальное в человеке.

• Опора в реализации методики на процедуру рефлексии, которую кратко можно сформулировать так: анализ, критика и нормирование.

• Рефлексивная методика предполагает мыслительную деятельность субъекта обучения, она всегда эксклюзивна и предполагает активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации.

У рефлексивной методики нет жестких процессуальных рамок (это не касается самого механизма рефлексии). Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому рефлексивная методика предполагает исследовательский процесс. Педагог (игротехник, тренер, модератор и т. д), апеллируя к рефлексивной методике, должен учитывать все ее особенности, поскольку благодаря креативно-

сти, развитию внутренней мотивации, способности к рефлексии, опоре на личностный потенциал профессионал выходит на новый уровень своей деятельности и может работать творчески.

Инновационные методики, максимально приближенные к образовательным потребностям обучающегося, предполагают активное участие педагога в процессе ее проектирования. Однако проблема проектирования была и остается актуальной в связи с типичным для педагогов всех ветвей образования профессиональным затруднением по проектированию индивидуальной педагогической деятельности. Многообразие подходов к программно-целевому и системному проектированию, к проблемам анализа, целеполагания, выбора методов и форм деятельности, обоснования содержания деятельности и ее ресурсного обеспечения, планирования и диагностики результатов до сих пор сложны для педагога-практика. Но при этом для современного педагога характерно не только воспроизводство известных технологических образцов и методик, но и активное желание проектировать свою индивидуально-педагогическую деятельность, что находит отражение в создании учебно-программной документации (программ, учебных пособий, дидактических разработок, планов учебных занятий и т. д.). Следует отметить целесообразность и эффективность таких действий педагога, так как успешность любой деятельности во многом определяется условиями, при которых проектировщик и исполнитель проекта – одно и то же лицо.

Таким образом, овладение основами методологической культуры в профессиональной педагогической деятельности, развитие способностей педагога к проектировочной деятельности, освоение основных правил создания учебно-программной документации, инновационных методик и технологий является насущной потребностью для современного последипломного образования.

Сформулируем методологические основы проектирования.

Понимая под проектом совокупность представлений о будущем результате, соотнесенной с представлением о процессе достижения этого результата, проектировочную деятельность можно определить как создание представлений о будущем продукте. При этом важно, что проектировочная 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 в нормирование.

В методологии выделяются 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 ее 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, что 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, технологическая схема акта деятельности (рис. 1–3).

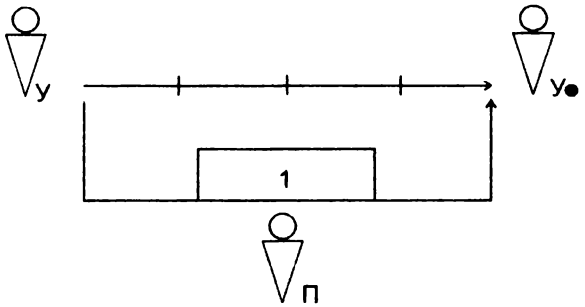

Рис.3. Технологическая схема акта деятельности

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

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 дея-

тельности, подлежащей проектированию. В основе проектирования рефлексивных образовательных практик лежат принципы личностно-развивающей педагогики: выращивания, развития, деятельностного подхода, личностно-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.

Назовем этапы проектирования.

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 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, решение которых даст максимально положительный эффект, в том числе, и в будущем;
- прогностичность – отражение в целях и планируемых действиях не только сегодняшние, но и будущие требования 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 максимально эффективный результат;
- реалистичность – обеспечение соответствия между желаемым и возможным, между планируемыми целями и необходимыми для этого 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;

• какой 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 цели, причем, каждая последующая задача должна предполагать решение предыдущей.

При проектировании этап формирования условий (нормативные, методические, кадровые, финансовые, информационные, материально-технические), 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 оценка вероятности их достижения в конкретных условиях, в рамках конкретного проекта проектируются возможные варианты изменения траектории 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, состоящее из оценки результатов осуществления проекта и сравнения их с ожидавшимися, прогнозируемыми. В заключение идет коррекция проекта, необходимого для оптимизации варианта педагогической деятельности.

Значимость последипломного образования для профессионального и личностного развития человека неоспорима. То, насколько оно будет технологично, конструктивно, субъектно ориентировано, насколько будет

отвечать потребностям завтрашнего дня, зависит от качества проектирования инновационных образовательных практик, при проектировании которых необходимо учесть особенности образования взрослых.

2.2. Применение рефлексивных методик в последипломном образовании

Последипломное образование, в отличие от общего, имеет специфику, связанную с особенностями обучения взрослых. Однако практика послепоследипломного образования в части использования различных методов обучения мало отличается от практики общего образования, в которой, согласно исследованиям И. В. Гребнева, около 50% занимают объяснительно-иллюстративный, словесный и другие репродуктивные методы обучения, а эвристический, так же как и метод проблемного изложения, встречаются не более чем в 10% занятий.

Между тем к настоящему времени разработано достаточно методик, которые обладают признаками рефлексивных и используются в педагогической практике.

Диалоговые методики

К примеру, к ним могут быть отнесены методики, построенные на диалоге и предполагающие авторское высказывание и его понимание. Эта методика построена на основе первой фазы сложной коммуникации, или дискуссии (см. схему сложной коммуникации). Обязательным условием возникновения диалога является слушание авторского высказывания, постановка вопросов на уточнение или понимание сказанного. Без понимания не возникает диалога, возражение без понимания рождает бессмысленный спор, в котором не рождается новое (второе) знание. Диалоги являются древнейшей формой возникновения нового знания.

В практической педагогике широко известны аналогичные подходы, воплощенные, например, в школе диалога культур. Методологическим обоснованием диалоговой методики является концепция М. Бахтина по обретению субъектом в деятельности своего собственного слова, смысла, ценности и по выбору ответственного поступка. Методика является рефлексивной, поскольку в ней проявляется и личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью человека и его волевой направленностью, и интеллектуальная, позволяющая мыслить по поводу чужой мысли, и деятельностная, выражающаяся в выборе поступка с новой нормой. Диалоговая

методика может быть условием творческой деятельности, ведь творческие, креативные выходы из рефлексии происходят в результате «бессловесного, потаенного» диалога человека с самим собой.

Интерактивы

Другим примером рефлексивных методик являются так называемые «интерактивы», реализуемые в различных формах игр, в дискуссиях.

Особенности интерактивных форм работы:

1. Содержание обсуждаемого материала и заданий должно опираться на имеющийся жизненный, профессиональный и иной опыт аудитории. Отсутствие опыта деятельности по предложенной теме обсуждения не даст возможности преобразовать реальную ситуацию, а результатом обсуждения могут стать только условные, гипотетические решения.

2. Вводная лекция (установочная, вступительная) должна быть проблематизирующей, причем педагог может прибегнуть к различным уровням проблематизации:

а) Описать ситуацию, сформулировать противоречие, поставить проблему и призвать ее решить;

б) Описать ситуацию, сформулировать противоречие, попросить сформулировать проблему и призвать ее решить;

в) Описать ситуацию, попросить сформулировать противоречие, поставить проблему и призвать ее решить;

3. Педагог должен поощрять попытки аудитории представлять ситуацию не однозначно, а многоаспектно, предлагать не одно и не однозначное решение, а гибкое, вариативное и т. д. Таким образом он стимулирует развитие способностей к открытому мышлению, недогматическому мышлению.

4. Педагог должен стимулировать развитие внутренней мотивации слушателей, связанной больше с попыткой усовершенствования способов профессиональной деятельности, развитием творчества, желанием связать это со своим личностным развитием, нежели с материальными мотивами или мотивами внешнего признания в деятельности.

5. Педагог должен организовывать обсуждение, обеспечивая включение личностного потенциала слушателей: поощрять проявления независимости в мышлении и деятельности, приветствовать и даже провоцировать появление иной точки зрения, поощрять проявления ответственности, самостоятельности, обращать внимание на те содержания, в которых слушатель говорит о теме как жизненно важной дли себя, обращает внимание на культурно-смысловую значимость своей или чужой точки зрения и т. д.

6. В основе интерактива как формы (процедуры) должна лежать процедура рефлексии (анализ, критика, нормирование), как в дискуссионной части, так и при организации групповой или индивидуальной рефлексии.

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

8. Педагог выполняет в интерактиве организационную, фасилитирующую роль – создает условия для развития слушателей через обсуждение содержания.

Наиболее эффективными среди них с позиции рефлексивного метода являются развивающие игры, организованные по типу организационно-деятельностных и организационно-мыслительных.

Рефлексивные практикумы

Еще одним видом рефлексивной методики являются рефлексивные практикумы, особенно часто используемые в практике последипломного образования. Они построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников рефлепрактикума в процесс мышления и деятельности. Применение этой методики, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, обеспечивает развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Наиболее распространенными формами рефлепрактик являются рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и другие, описанные И. Н. Семеновым.

Рефлексивная дискуссия (в некоторых источниках – позиционная дискуссия) заключается в том, что одна группа предлагает проект, другая вносит альтернативные предложения по поводу проекта, третья дает конструктивные дополнения для его развития. В течение занятия группы меняются ролями, что дает возможность прожить каждую роль, отрефлексиро-

вать позицию и авторов, и критиков, обогатить содержание и обрести опыт культурных взаимодействий и рефлексии различных видов деятельности.

Рефлексивный полилог, в котором каждый из присутствующих высказывает свое определение предмета обсуждения, затем анализирует предложенные руководителем определения, наращивая собственную информацию и на ее основе формулируя собственное определение. Фиксация руководителем всех предложенных определений дает возможность проведения участниками сравнительного анализа и выстраивания мыслительного процесса. Моделируется ситуация сбора информации и, что самое главное, разворачивания творческого потенциала участников.

Рефлексивный тренинг, в отличие от тренинга умений, позволяет использовать рефлексию как мыслительное средство, дающее возможность понять свой внутренний мир и мир других, увидеть себя извне и глазами других людей, увидеть возможности и направления собственного изменения.

Рефлексивная инверсия развивает креативность мышления, 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» (С. Ю. Степанов).

Групповая рефлексия, являющаяся, как правило, заключительным этапом «события» и обращенная на исследование собственных затруднений, появлявшихся в групповой работе, поиск причин, приведших к затруднению, построение новых правил и норм в будущей деятельности, обсуждение возможностей самоизменения в деятельности и поведении и т. д. Это дает возможность отработать процедуру индивидуальной рефлексии, соотнести свой опыт с опытом коллег, наметить точки личностного и профессионального роста.

Описанные виды рефлепрактик были использованы нами в системе последипломного образования представителей различных профессий: медицинских работников, тренеров по фитнесу, педагогов общего и профессионального образования, специалистов по связям с общественностью. Заметим, что наиболее восприимчивыми к описанным формам являются педагоги, у них выше, чем у представителей других групп, уровень рефлек-

сии, они не удовлетворяются содержанием обсуждений, а стремятся понять механизм каждой их рефлепрактик и сделать ее инструментом своей педагогической деятельности.

Следует отметить, что способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в рефлексивных практикумах, позволяют профессионалам сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивные практикумы являются самостоятельными, законченными формами, их можно рассматривать как экзистенциальные средства, помогающие преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей деятельности. При этом важна постоянная повторяемость процедуры рефлексии.

В рефлепрактикумах особая роль принадлежит организаторам коммуникации и поэтому заслуживает отдельного внимания.

Педагог перед тем, как вступить во взаимодействие с участниками события, осуществляет рефлексивно-инновационный «разогрев», т. е. активизирует свою рефлексивную способность с тем, чтобы приобрести психологическую готовность к сотворчеству. Это происходит в процессе перспективной рефлексии, т. е. при разработке многовариантного сценария развития взаимодействия в событии педагога и участников рефлепрактикумов. Сценарирование рефлексивного практикума включает в себя следующие этапы:

- Информационно-ориентировочный.
- Проблемно-целевой и конфликтно-ценностный.
- Предметно-содержательный и символико-смысловой.
- Инструментально-методический и организационно-операциональный.
- Функционально-хронологический и структурно-типологический.
- Исполнительско-импровизационный.

Охарактеризуем цели и процедуры каждого этапа подробнее:

Нулевой – информационно-ориентировочный – этап связан с накоплением всей возможной информации, например, об участниках будущего рефлепрактикумов (профессиональных качествах и личных предпочтениях, возрасте, количественном составе мужчин и женщин и т. п.), о специфике содержания осваиваемой в конкретном событии, о предметной области, в которой работают участники, о хронологических рамках и матери-

ально-технических условиях работы. На этом этапе происходят всевозможные согласования между участниками, педагогом и участниками. Роль организатора коммуникации – в организации согласования.

Первый – проблемно-целевой и конфликтно-ценностный – включает в себя актуализацию и формулирование совокупностей целей предполагаемых заказчиков, а главное, участников рефлексивного практикума, выявление проблемности, противоречивости их целевых установок, вытекающих, как правило, из различных статусных или предметных позиций. Этот этап также направлен на экспликацию и осмысление вероятных личностных и профессиональных конфликтов между самими участниками из-за различных социально-этических и культурно-ценностных ориентаций. Технически это осуществляется при согласовании целей, проговаривании важных для каждого участника задач, организации направленности на «дело», на решение проблем. Задача педагога – помочь каждому участнику в данный момент выговориться на самую актуальную для него тему – это снимает комплексы и напряженность.

Второй – предметно-содержательный и символико-смысловой – этап направлен как на очерчивание предметной специфики деятельности, в которой проектируется осуществление инноваций, так и на поиск культурного аналога, адекватно выражающего основную идею рефлепрактического действа и задающего его смысловую целостность. Часто он реализуется в форме мозгового штурма. Педагог должен на этом этапе максимально мобилизовать мыслительную активность каждого по поводу предметого содержания и организовать групповую рефлексию для упорядочения данных содержаний.

Третий – инструментально-методический и организационно-операциональный – этап включает в себя инструментальное проектирование психологических средств включения участников в рефлексивную среду сотворчества (а не манипуляции их действиями), а также операциональную пошаговую проработку всех предвосхищаемых способов и механизмов взаимодействия педагога и остальных участников события. На этом этапе происходит распределение ролей в коммуникации, выявление лидеров – педагог создает условия для самоопределения каждого.

Четвертый – функционально-хронологический и структурно-типологический – этап сценарирования связан с распределением функциональных обязанностей между участниками события, а также с проектным хронометрированием основных фаз события и сценарным определением харак-

тера и структур взаимодействия между педагогом и участниками в ходе события. Это, как правило, реализуется в ходе организации дискуссии, необходимой для обсуждения выработанного содержания.

Пятый – исполнительско-имровизационный – этап определяется процессом совместного вовлечения педагога в сотворчество с остальными участниками. Это означает, что педагог входит в обсуждение содержаний, выступает как в роли понимающего, так и в роли критика.

Мы выделяем следующие педагогические условия эффективности проведения рефлексивных практикумов:

1. Полное доверие к преподавателю, к членам группы.

2. Отсутствие страха, неуверенности.

3. Недопустимость нескромности, субъективность оценок, иронии, иных проявлений бестактности (иногда даже легкой интонации высокомерия, быстрого осуждающего взгляда, на мгновение появившейся презрительной улыбки).

4. Демократичность, корректность в отношениях.

5. Регулярность проведения рефлексии, что проявляется в повторном использовании одного и того же упражнения.

6. Уместность записи в процессе рефлексии, фиксации впечатления от основных фактов, рисования. Это обеспечивает последовательность хода мыслей.

Рефлексивные практикумы являются самостоятельными, законченными формами, но их наибольшая продуктивность обеспечивается тогда, когда они логически вплетены в ткань целостного события. Тогда их можно рассматривать как экзистенциальные средства, помогающие преодолеть затруднение, выйти из кризисной ситуации, выработать новые нормы деятельности, построить траекторию дальнейшего развития и достичь более высоких результатов в последующей деятельности. В этом состоит их инновационно-акмеологический характер. Рефлексивные практикумы позволяют достичь соотнесенности с конкретным профессиональным опытом, обеспечить целостность проблемно-смыслового поля, снять статусные барьеры и выйти за рамки формальных отношений, обеспечить взаиморазвитие всех участников «события».

Рефлексивные практикумы, являясь элементами образовательных технологий, направлены на развитие рефлексивных способностей профессионалов, определение инновационного потенциала в их деятельности. Рефлексивные практики открывают возможности выбора ценностей, форм

и средств самореализации и саморазвития, выработки уникальных способов жизнетворчества. В этом смысле рефлексия является акмеологическим понятием, а рефлепрактикумы – акмеологическими формами, способствующими достижению профессионального мастерства и творчества.

Формирование критического мышления

Одной из рефлексивных методик является методика А. Веретенниковой, связанная с формированием критического мышления. Под критическим мышлением понимается процесс, при помощи которого разум перерабатывает информацию, чтобы понять установившиеся идеи или создать новые, а также решить проблемы. (Д. Кларк, А. Бидл). Автор методики предлагает технологизировать данный процесс, используя четыре фазы мыслительной деятельности:

1. Выявление и оспаривание предположений.
2. Проверка фактической точности и логической последовательности.
3. Рассмотрение контекста.
4. Изучение альтернатив.

Выявление и оспаривание предположений представляет собой двустронний процесс: изучение предположений, заключающихся в изучаемом фактическом материале (информации), и изменение имевшихся ранее предубеждений человека по этому вопросу. Оба процесса протекают фактически одновременно, поскольку вопросы об оправданности и приемлемости для себя определенных предположений человек задает себе постоянно в ходе мыслительной деятельности. Результатом является изменение собственных убеждений и ценностных ориентаций человека.

Проверка фактической точности и логичной последовательности заключается в ответе на вопрос, насколько информация соответствует фактам и насколько доказательство является логическим и последовательным. Проверяя фактическую точность, мы задумываемся, чем подтверждается информация, каковы ее источники, насколько они надежны, присутствует ли в сообщении ключевая информация, содержащая основной смысл. Нарушение логики в том или ином сообщении свидетельствует о нарушении критического мышления.

Рассмотрение контекста считается важной процедурой в формировании критического мышления, поскольку он подчас имеет более важную функциональную нагрузку, нежели сам текст. Контекст, как правило, содержится в паралингвистическом (речевом) содержании информации и невербальном (жесты, мимика и т. д). Что касается лексического контекста, то он в большинстве своем, скрывается в семантической многозначности слова.

Изучение альтернатив достигается многими методиками, как то упрощение сложной информации в результате ее анализа (деления), зрительного представления и переноса в практику, или переключения ролей, когда человек становится в позицию автора сообщения, или участником мозгового штурма, целью которого является вариативное решение проблемы.

Использование описанных приемов позволяют 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.

Функционально-рефлексивный анализ текста

Методика функционально-рефлексивного анализа текста, как одна из разновидностей рефлексивных методик, используется для определения сложной разновидности личностной рефлексии – экзистенциональной. Сложность экзистенциальной рефлексии заключается в том, что творческое мышление человека разворачивается в условиях субъективно-смыслового осознания проблемной ситуации, что рефлексия в процессе разрешения проблемных ситуаций обеспечивает развитие личности, а также в том, что результатом рефлексии является формирование новых образцов «Я»-концепции. Важно и то, что экзистенциальная рефлексия возникает в результате разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежит личностный конфликт.

При работе в рамках данной методики необходимо предлагать участникам события ситуации, необычные по содержанию, так как здесь важно отсутствие у человека стереотипности в их восприятии.

Этапы реализации методики:

1. Инструктаж, в котором обращается внимание на необходимость разрешения необычных, нереальных проблемных ситуаций.

2. Описание испытуемым своего эмоционального состояния до начала разрешения ситуации и стенография этого описания.

3. Предъявление испытуемому ситуации.

4. Описание испытуемым способа разрешения ситуации и стенография этого описания.

5. Описание испытуемым своего эмоционального состояния после разрешения ситуации и его стенография.

6. Анализ материала с выделением его смысловых единиц.

Смысловые единицы для анализа текста могут быть следующие:

- эмоциональная реакция;
- черты личности, оценка себя;

- индивидуальные ценности;
- жизненные, экзистенциальные принципы;
- интеллектуальные знания;
- жизненный опыт;
- личные знания о людях;
- обращение к себе;
- предполагаемое личностное состояние;
- остановка в мышлении;
- определение ситуации;
- личностные решения;
- интеллектуальные решения;
- решения за других;
- расширение ситуации, смена позиции;
- новые личностные смыслы.

Выделив смысловые единицы в тексте, мы получим количественное проявление экзистенциальной рефлексии. Далее следует смысловые единицы, присутствующие в определенном тексте, отнести к рефлексивным функциям, таким, как:

1. Построение картины личности.
2. Расширение ситуации.
3. Оценка сложности ситуации.
4. Оценка окончания ситуации.
5. Рефлексивные конфликты.
6. Поиск новых смыслов.

Рефлексивная функция, как известно, дает представление об уровне экзистенциальной рефлексии.

Данная методика дает возможность определить пять уровней разрешения проблемных ситуаций личностно-экзистенциального характера:

1. Уровень эмоциональных реакций. Разрешение с опорой на аналогии, возникшие в соприкосновении с ситуацией. Чаще всего, возникает эмоциональная реакция на ситуацию.

2. Уровень стереотипного разрешения. Разрешение происходит с опорой на рефлексивное построение «картины личности» за счет погружения в смысловое поле субъекта и построение предполагаемых состояний.

3. Уровень стандартного разрешения. Разрешение осуществляется с опорой на поиск «новых смыслов» для субъекта и на построенную картину личности.

4. Уровень нового разрешения. Разрешение происходит с опорой на рефлексивный процесс «расширение ситуации» за счет рефлексивных позиций, погружение в смысловое поле субъекта и в построенную картину личности.

5. Уровень творческого разрешения. Разрешение происходит с опорой на процесс «построения рефлексивного конфликта и все выделенные рефлексивные функции.

Значение методики состоит в том, что благодаря ей определяется уровень экзистенциально-личностной рефлексии и содержание коррекционных мероприятий по освоению личностных функций.

Рефлексивный видеотренинг

Видеотренинг значительно повышает эффективность рефлексивных процессов для обеспечения личностного и профессионального роста. Этапы подготовки и проведения рефлексивного видеотренинга традиционны, они практически не отличаются от стандартных тренинговых процедур:

1. Подготовка видеотренинга, предполагающая постановку цели тренинга, сбор информации об участниках, вычленение принципиальных моменты тренинга, которые станут объектом работы видеооператора и предметом подробного анализа. Характер информации об участниках зависит от цели и задач, которые будут решаться в тренинге. Если, например, поставлена задача развития рефлексивных способностей как составляющей профессиональной компетентности участников, то важно учесть уровень и объем профессионального опыта и выявить специфические личностные особенности, дающие представление о предрасположенности человека к рефлексии.

2. Разработка сценария видеотренинга. На этом этапе важно предусмотреть обеспечение решения двух задач: создание условий, культивирующих рефлексивную среду, и удерживание темы тренинга, в которой, как правило, рассматриваются ситуации из профессиональной деятельности. Для видеотренинга характерны два уровня рефлексии: первичная – после отработки ситуации по сценарию, вторичная – после просмотра видеозаписи ситуации. Этап сценарирования предусматривает проектирование динамики развития группы и каждого участника: введение в режим рефлексивной деятельности, обеспечение переосмысления своих действий, обеспечение личностной и затем интеллектуальной видов рефлексии, создание проблемно-конфликтной ситуации, выработка механизма рефлексии и умение применить ее в ситуации профессионального затруднения.

3. Операциональное и техническое оснащение видеотренинга. На этом этапе применяются традиционные рефлепрактики:

• разминка, заключающаяся, к примеру, в анализе причин конкретного профессионального затруднения участника;

• рефлексивный полилог, применяющийся для создания единого проблемного поля и совместного движения в нем. В полилоге задается проблемная ситуация и каждый последующий добавляет свой вариант выхода из нее, опираясь на сказанное предыдущим участником;

• позиционная дискуссия, в которой важно столкновение мнений и наличие экспертов, представляющих компетентное мнение.

• индивидуальная рефлексия, направленная на поиск оснований собственных действий, их критическое осмысление и выстраивание новых правил и норм деятельности.

Эффективность рефлексивного видеотренинга состоит в том, что в нем создается целостная рефлексивно-развивающая среда, основой которой является личностная и интеллектуальная рефлексии. Кроме того, в тренинге между участниками создаются отношения сотворчества благодаря кооперативной и индивидуальной рефлексии, что обеспечивает интенсивный процесс саморазвития и самореализации. Это способствует переосмыслению собственного опыта и развитию профессиональной компетентности.

Инновационные игры

Распростаненной формой релексивных методик являются разного рода игры:

• дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие);

• ролевые игры (видеотренинги, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция);

• контрига (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

Для дискуссионных методов, лежащих в основе инновационной игры, характерно приобщение участников к демократическому образу поведения, обучение психотерапевтической разрядке групповой напряженности, стимуляция глубинных ассоциаций.

Инновационные игры направлены на усиление обучающего эффекта тренинга. Специалисты подчеркивают, что особая дидактическая ценность игры связана с тем, что человек лучше усваивает процессы, и тем эффек-

тивнее этот процесс, чем он динамичнее и чем более человек в него личностно включен.

Инновационные игры характеризуются наличием следующих элементов:

• созданием определенной обстановки, в которой участникам необходимо анализировать возникающие ситуации и принимаемые решения;

• обязательным присутствием неожиданности, а в ряде случаев, и конфликта;

• невозможностью полной формализации ситуации;

• динамичностью изменения обстановки и ее зависимостью от решений участников игры.

Цели, которые характеризуют деятельность всех, кто связан с игрой, могут быть разделены по группам их носителей. Так, для заказчиков, особенно на первых этапах такой работы, наиболее важны выработка решений, проектирование и программирование их внедрения. Участники преследуют обычно цели учебные – овладеть некоторыми новыми средствами работы. Эти две группы – заказчики и участники – в ходе повторных игр приходят и к более сложным целям, связанным с необходимостью выработки новых средств работы, саморазвития, развития организации. Собственно, работа над формированием таких целей – одна из главных задач инновационной игры. Исследователи, включаемые в игру, осуществляют исследование организации, пользуясь игрой как особым методом, а также саму игру в целях ее развития. Четвертая группа – организаторы игры – наряду со всеми перечисленными ставит перед собой и специфические цели организации конструктивных отношений со всеми (и между всеми) группами для дальнейшей совместной деятельности, а также ориентируется на постоянное обогащение и развитие всей системы целей в игре. Игра может проводиться в течение одного–пяти дней с режимом работы не менее 12 ч в день. Количество участников не должно превышать 25 человек при 3–5 игротехниках. Для повышения практической отдачи игра должна проводиться не менее двух раз в год в течение двух-трех лет.

Ниже приводится краткое описание основных этапов, в соответствии с которыми строится игра.

Выработка решений. Основной рабочей целью в игре является выработка инновационного для данной организации решения некоторой проблемы. Полученное решение должно быть оптимальным и реализуемым. Методы, которые чаще всего используются – совещания, индивидуальная работа – не всегда удовлетворяют этим требованиям. Следовательно, не-

обходимо использовать иные средства, в частности, методы групповой работы, направленные на получение нестандартных решений. Качественным отличием этих методов в ходе их использования являются более глубокие обоснования и новизна решений, большее количество альтернатив. Участие руководителей в выработке решений одновременно является и первым этапом их внедрения. На основе выработанного решения составляются проект и программа его внедрения.

Проектирование. Решения, полученные на предыдущем этапе, должны быть глубоко проработаны и обоснованы. Эта работа осуществляется в форме проектирования. Содержание проектов – это детально проработанная картина желаемого состояния объекта, задающая перспективу его развития. В игре разрабатывается, как минимум, два таких проекта. Разрабатывают эти проекты отдельные группы участников. Между ними организуется соревнование.

В проекте должны отражаться следующие моменты: проблема, цель работы, специфика функционирования объекта, средства практического решения проблемы, результирующее состояние объекта, ресурсы, затраты, механизм саморазвития и средства измерения эффективности реализации проекта.

Программирование. Разработка проекта не дает средств для его реализации. Эти средства, а также последовательность шагов по внедрению проекта, задаются программой, которая должна включать описание этапов изменения организации в связи с решением проблемы, видов работы с участниками внедрения и собственной деятельности руководителей в связи с нововведением. Участники игры осуществляют программирование на основе заданных им принципов.

Обучение. Одна из основных целей в игре – обучить участников специальным методам и средствам ориентирования в нестандартных ситуациях и решения проблем. Эта цель может быть реализована путем решения таких задач, как обучение рефлексии и системному анализу ситуации, групповым методам работы, обучение более эффективному общению и взаимодействию. Обучение проводится в процессе группового решения проблемы: организатор в ходе работы предлагает способы, которые еще не использовались участниками – они учатся более эффективно решать вопросы в процессе практического освоения и применения этих способов. Следующий этап обучения – создание ситуации необходимости самостоятельной выработки новых средств и новых точек зрения, позиций.

Исследование. Необходимо различать три типа исследований, связанных с инновационной игрой.

1. Исследование игры, или «техническое» исследование, направленое на совершенствование методики и организации игры. Такое исследование является одним из моментов деятельности по организации инновационной игры и осуществляется с целью воспроизводства и развития этой деятельности. Оно носит технический характер и осуществляется самими организаторами относительно поставленных ими целей.

2. Предметное исследование может проводиться в игре специалистами самых различных областей.

3. Системное модельно-имитационное исследование организации, работники которой участвуют в игре. Этот тип исследования дает возможность, на основе представления о событиях игры как моделях организационных норм и отношений, изучать организационный порядок и другие системные механизмы жизнедеятельности организации-заказчика.

Тренировка. Поведение в новых обстоятельствах требует новых навыков и умений. Тренировка должна решать проблему создания у участников ориентации на новое. Общая цель тренировки – развитие групп и индивидов – реализуется путем решения таких задач, как тренировка навыков общения и взаимодействия, тренировки инновационного поведения в целом. Основной инструмент работы здесь – специальные упражнения, выполняемые индивидом и группой, не превышающей 5–7 человек.

Тренировка тесно связана с другими формами работы с группами. Она способствует налаживанию конструктивных отношений в работе и сплочению групп участников игры.

Рекреация. Для того чтобы цели в игре были достигнуты, у всех участников должна быть высокая работоспособность. Поэтому в игре, обязательно должны проводиться специальные мероприятия для поддержания высокого уровня активности и для отдыха. Это достигается путем создания определенных условий, смены видов деятельности, проведения специальных сеансов. Такая работа проводится как с отдельными участниками, так и с группой в целом.

Рефлексивно-инновационные семинары

Основная цель семинара – создание навыка организации собственной деятельности и взаимодействий в условиях высокой неопределенности и неэффективности работы ранее использовавшихся средств и систем. В ходе рефлексивно-инновационных семинаров участники имеют дело не

только с проблемами, но и с новыми, неизвестными в деятельности и ситуации факторами. При этом они учатся работать с неопределенностью высокого порядка и анализировать основания и механизмы своей деятельности, осуществляемой в этой неопределенности.

Особое значение семинары имеет для педагогов. Рефлексивно-личностная ориентации в процессе профессионального обучения педагогов влияет на развитие личности и профессиональное самосознание, их самоактуализацию и самореализацию, раскрытие творческого потенциала – как необходимых психологических предпосылок для формирования «Я-концепции», а также реализующих ее видов компетентности, психологически обеспечивающих мышление, понимание, общение, управление как компонентов рефлексивно-профессиональной культуры современного педагога, овладение которой обеспечивает его личностный, творческий, профессиональный и социальный рост.

Работа участников семинара обычно проходит через следующие этапы:

№	Этап	Содержание
1	Ориентировочный	Целеполагание, мотивация на совместную работу
2	Проблемно-аналитический	Анализ ситуации: выделение проблем и причин, их порождающих, через сравнение реального и желаемого
3	Идеально-формирующий	Осмысление полученного проблемно-причинного ряда через анализ кризисных ситуаций и их информационного сопровождения
4	Экспертно-испытательный	Постановка задач на проектирование, порождение проектных идей и предложений, поиск партнеров и союзников
5	Конкретно-проектировочный	Разработка проектов, их экспертиза на предмет соответствия задачам и реализуемость, корректировка, выработка планов и технологических схем воплощения
6	Завершающий	Самоопределение на реализацию выработанных проектов, поиск ресурсов

Выводы по второй главе

1. В основе проектирования рефлексивной методики лежат рефлексивный метод, соответствующий критериям дидактического по цели, способам реализации и характеру взаимодействия субъектов, и механизм рефлексии.

2. Рефлексивные методики имеют ряд признаков, которые в том или ином варианте должны присутствовать в деятельности, но соответствовать

рефлексивному методу. Проектирование рефлексивной методики для последипломного образования опирается на андрагогические требования к обучению взрослых.

3. Проектирование рефлексивных методик должно осуществляться на основе методологических принципов и алгоритма процесса проектирования.

4. Рефлексивные методики в последипломном образовании могут быть приравнены к универсальным метатехникам, поскольку обеспечивают оптимальный уровень профессионально-предметного и личностного развития. Значительная часть рефлексивных методик реализуется в групповых формах работы, обеспечивая при этом наиболее высокую результативность.

Вопросы к второй главе

1. Дайте определение методики с позиций ее базового метода.

2. Какие критерии положены в основу проектирования рефлексивной методики?

3. В чем состоит особенность рефлексивных методик в последипломном образовании?

4. Назовите дополнительные признаки рефлексивной методики.

5. Можно ли отнести рефлексивную методику к разряду универсальных метатехник? Почему?

6. Каков алгоритм проектирования рефлексивной методики?

Заключение

Целенаправленное превращение социального опыта в личностный, как отмечает В. Краевский, должно быть сущностью образовательного процесса. Это замечание, высказанное по поводу модернизации общего среднего образования еще более актуально для последипломного образования, ведь современный профессионал – человек с высоким уровнем самосознания, способностью к самоорганизации, самостоятельности, независимости – ярко выраженными личностными функциями, формирование которых достигается в рефлексии жизненного и профессионального опыта. Поэтому перспективы развития последипломного образования безусловно связаны с личностной парадигмой. Не умаляя значения предметной составляющей в последипломном образовании и роли узкоспециализированных знаний, мы подчеркиваем технологическую, инструментальную значимость личностной парадигмы.

Одной их основных дефиниций личностной парадигмы является рефлексия, рассматриваемая в современных исследованиях и как методологический принцип, и как метакомпетентность, и как элемент педагогической технологии. В связи с этим обоснование рефлексивного метода как дидактического придает определенность пониманию тенденций развития образования, формированию его системы. Особое значение рефлексивный метод имеет для описания психолого-педагогических аспектов образования.

Значимость обоснования рефлексивного метода и построенных на его основе методик состоит также в том, что благодаря рефлексии происходит укрепление системы образования изнутри, а именно: рефлексивные содержания, вырабатываемые личностью в процессе образования, способствуют формированию у человека ценностей, смыслов, убеждений. И тогда насаждение сверху идеологий и мировоззрений становится маловероятным. Так образование перестает быть управляемой, идеологизированной системой и приобретает тенденцию к самоорганизации и самодостраиванию. Ценности образования, по справедливому замечанию, В. П. Зинченко, должны соответствовать общечеловеческим ценностям. А они вырабатываются только в результате рефлексии человеческого опыта.

Практическая значимость обоснования рефлексивного метода состоит в том, что получена возможность описания методик, дающих возможность организовать процесс обучения взрослых:

- соблюсти значимость личностного целеполагания в процессе последипломного образования человека;

• построить образовательный процесс на ситуациях из профессионального и жизненного опыта, обеспечив самоопределение и самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций;

• обеспечить индивидуальную образовательную траекторию в определении и выборе смысла образования, его целей и задач, оптимального темпа продвижения, форм обучения;

• выстроить систему оценки качества образования не только на основе унифицированных стандартов, но и на основе личного приращения обучаемых.

Всеобъемлющий характер рефлексивных процессов и их значимость для образования и развития общества ставит вопрос о рефлексивной культуре как элементе общечеловеческой культуры. В этом контексте развитие рефлексивной культуры профессионала как задача последипломного образования очевидна.

Рекомендуемая литература

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности: М.: Просвещение, 1980. 336 с.

Алексеев Н. А. Организация личностно-ориентированного обучения. Тюмень, 1996. 67 с.

Акмеология: Учебник/ под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 688с.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. 314 с.

Аникина В. Г., Коваль Н. А., Семенов И. Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002.108 с.

Анисимов О. С. Научное и социокультурное значение рефлексивного движения в России // Рефлексивные процессы и управление. Т. 1. № 1. 2001. С. 6–33.

Анисимов О. С. Методические средства анализа деятельности // Методы и средства методической деятельности при создании и совершенствовании программ производственной практики в вузе. М.: МГУ, 1980. Ч. 1.

Анисимов О. С. Педагогическая концепция перестройки последипломного образования. М., 1990. С. 30–32.

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

Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991.

Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. С. 7.

Анисимов О. С., Сурний Г. П., Чернушевич В. А. Учимся преодолевать затруднения // Вестник высшей школы, 1979. № 3.

Бабанский Ю. К. Педагогическая наука и развитие творчества учителей // Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 367–379.

Бахтин М. М. Искусство и ответственность // Эстетика словесного творчества. М.: Педагогика, 1986. С. 204.

Бенин В. Л., Габдулханов Р. Р. Инновационные аспекты деятельности системы непрерывного профессионально-педагогического образования в республике Башкортостан // Образование и наука, 2000. № 3(5). С. 103–110.

Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Авторефер. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.

Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М., 1998.

Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 287 с.

Вайман С. Т. Человеческая целостность в перипетиях диалога // Человек, 1994. № 3. С. 14–27.

Вульфов Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Магистр, 1985. № 1. С. 71–79.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Акад. пед. наук, 1960. 500 с.

Вяткин Б. А., Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя // Вопросы психологии, 1994. № 4. С. 73–81.

Гадамер Г. Х. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 699 с.

Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук // В 3 т. М.: Мысль, 1975. Т. 3. С. 452.

Герасимов Б. Н. Инновационные технологии в становлении и развитии профессионализма специалистов // Интеграция науки, образования, культуры. Новосибирск, 1998. С. 80–90.

Громкова М. Т. Педагогика образования взрослых. Учебное пособие. М.: ИнтелТех; ЦИНО общества «Знание» РФ, 1995. 96 с.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Современные образовательные теории: Учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Университетская книга, 2004. 256 с.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1952. С. 392.

Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: Изд-во РАГС, 1999. С. 392.

Деркач А. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: Изд-во РАГС, 1998. 250 с.

Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1975.

Загвязинский В. И. Опосредованное влияние методологии на практику // Советская педагогика, 1990. № 3. С. 65–67.

Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука, 2004. № 3 (27).

Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 321.

Калиновский Ю. И. Модернизация образования в таблицах и схемах. Тюмень, 2002. С. 8–11.

Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. С. 442–513.

Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.

Клименюк А. В., Калита А. А., БережнаяЭ. П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. Киев, 1988.

Климов Е. А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М.: Знание, 1986. 78с.

Ковшуро Д. М. К рефлексивности формирования мотива самореализации у взрослых обучающихся. В Сб. Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357 с.

Краевский В. В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе // Педагогика, 1989. № 2. С. 72–79.

Краевский В. В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2003. 07 ноября. http://eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm. В надзаг. Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л: ЛГУ, 1980. С. 156.

Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. М.: АПН, 1990. 149 с.

Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993 172 с.

Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии, 1986. № 2. С. 15–21.

Лазарев В. А., Поташник М. М. Управление развитием. М., 1995.

Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

Лефевр В. А. Формула человека. Контуры фундаментальной психологии. М.: Прогресс, 1991. С. 87.

Лобанова Н. Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки спе-

циалистов как условие совершенствования их образования // Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. СПб., 1992. С. 12–19.

Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Сочинения: В 3 т. М., 1985. Т. 2. 560 с.

Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. 1990. № 10. С. 73–19.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М. 1996.

Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей. Л. 1990.

Найн А. Я. Инновации в образовании. Челябинск: Челяб. ФНПО, 1995, С. 226–227.

Образование взрослых: цели и ценности. Под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной. СПб.: ИОВ РАО, 2002. С. 45

Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1987. С. 368, 554, 664.

Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. С. 127.

Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал, 1986. Т. 7. № 6.

Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ Пер. с англ. – М. Когито-Центр, 2002. 396 с.

Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с. Т. 1.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 188

Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Акад. наук СССР, 1985. С. 114.

Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования // Вопросы психологии, 1985. № 3.

Семенов И. Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. М., 1982.

Семенов И. Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества и рефлексии // Наука о человеке. М., 1989.

Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Изд-во ЗГУ, 1992. С. 192.

Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивное взаимодействие научных школ в психологии // Методологические концепции и школы в СССР. Новосибирск, 1992. С. 11–28.

Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии, 1983. № 2. С. 35–42.

Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.

Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований М., 1986.

Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.

Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука, 2002. № 4. С. 4–9.

Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989. С. 443.

Суслова Е. А. Цели и сущность современной системы непрерывного образования и психолого-акмеологические задачи личностно-профессионального развития госслужащих в ней. – Сб. Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. М.: Изд-во РАГС, 2002. 357с.

Тюков А. А. Квалифицированный анализ поведения человека (на примере юношеского возраста) // Психологический журнал. Т. 14, № 3, С. 133.

Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 579.

Фихте И. Из переписки Фихте с Шеллингом // Вопросы философии, 1996. № 3. С. 93–116.

Чайка В. М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1990.

Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412с.

Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 489с.

Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Школа культурной политики, 1997.

Энциклопедический словарь. М. 1983. С. 1118.

Mezirov I., etal Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco-Oxford. 1991. P. 5.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Проект инновационной игры в группе Фондов поддержки малого предпринимательства (один из округов Свердловской области) и проблемно-ориентированный анализ готовности менеджеров ФСМП к формированию корпоративного имиджа

Программа

1 день

10.00–10.30	Введение. Установка на коллективную мыследеятельность.
10.30–11.30	Установочная лекция «Готовность организации к изменениям корпоративной культуры» (на основе обзора результатов рефлексивной диагностики работников Фондов).
11.30–11.45	Кофе-брейк
11.45–12.30	Практикум «Разработка миссии организации».
12.30–14.00	Моделирующая игра «Формирование стандартов компетенции сотрудника организации».
14.00–15.00	Обед.
15.00–16.00	Ролевая игра «Клиентоориентированный подход в работе организации. Стратегии работы с клиентами».
16.00–16.15	Кофе-брейк.
16.15–18.30	Дискуссия «Ценностный подход к управлению организацией. Организационная культура как инструмент стратегического управления».
18.30–19.00	Групповая рефлексия.

2 день

10.00–10.30	Групповая рефлексия.
10.30–11.30	Установочная лекция «Корпоративный имидж: прибыль или репутация?»
11.30–12.30	Деловая игра «Формирование корпоративного имиджа».
12.30–12.45	Кофе-брейк.
12.45–14.00	Практикум «Имидж персонала организации».
14.00–15.00	Обед.
15.00–16.30	Тренинг «Техники презентационного публичного выступления».
16.30–16.45	Кофе-брейк.
16.45–18.00	Дискуссия «Корпоративный имидж и его составляющие».
18.00–19.00	Групповая рефлексия. Составление рефлексивного отчета.

Проблемно-ориентированный анализ готовности менеджеров ФСМП к формированию корпоративного имиджа (материалы для установочного доклада первого дня семинара, послужившие основой для проблематизации)

Определение миссии и стратегических целей в аспекте корпоративной философии

Корпоративная философия – это система этических принципов, лежащих в основе мышления и деятельности руководства и персонала организации. Корпоративная философия может быть зафиксирована документально в виде основных корпоративных принципов, а также существовать на неосознанном уровне. Корпоративная философия реализуется через специфические культурные ценности, которые складываются из мифологии организации, осознания ее предназначения (миссии), целей. В миссии отражено высшее предназначение организации, которое определяет его настоящие действия и характер последующего развития. Миссия отражает специфику организации и отличие от ей подобных. Правильно сформулированная миссия имеет общий философский смысл и при этом несет информацию об уникальности организации.

Основными целевыми группами, чьи интересы должны оказывать влияние на деятельность организации и, соответственно, на формирование представлений о ее миссии, это:

- Руководящие структуры, обеспечивающие функционирование и развитие организации;
- персонал, вкладывающий свой труд в обмен на вознаграждение, обеспечивающее его жизнедеятельность;
- потребители услуг организации, отдающие свои деньги или их эквивалент в обмен на услуги;
- деловые партнеры, оказывающие коммерческие и некоммерческие услуги и получающие аналогичные услуги взамен;
- микросоциум, место расположения организации со своей социальной, экономической и экологической средами обитания;
- макросоциум, или общество в целом в лице государственных и социальных институтов.

Миссия организации появляется в результате согласования позиций и интересов всех вышеуказанных субъектов. Наиболее сильное влияние на формирование миссии оказывают, как правило, интересы собственников (руководства), персонала и потребителей продукции.

Опрос персонала Фонда показал, что 45% опрошенных видят из общественные группы только индивидуальных предпринимателей. При этом общественные организации, советы предпринимателей, администрация города, предприятия и общественность города, просто жители не представляются группами, на мнение которых следует влиять.

90% опрошенных не удовлетворяет то, какой имидж имеют в глазах общественности Фонд. В связи с этим все 100% опрошенных осознают важность PR-составляющей в деятельности Фондов.

Вопрос о смысле деятельности организации был направлен:

- на выяснение понимания менеджерами ее миссии в аспекте ее предназначения и роли в жизни общества, государства, а также групп и лиц, заинтересованных в ее существовании;
- оказание качественной консультативной помощи предпринимателям;
- проведение работы по выполнению государственных и местных программ по развитию и поддержке предпринимательства на территории МО;
- получение прибыли и помощь предпринимателям;
- содействие, поддержка в развитии малого бизнес;
- поддержка и развитие предпринимательства в Режевском районе;
- содействие предпринимателям;
- поддержка предпринимателей и мелких предприятий.

Как видно, попытка осмыслить роль организации на уровне миссии зафиксирована в ответах (есть указание на стратегию – *развитие*, на предмет деятельности – *предпринимательство*, на территорию – *ссылки на указание своего района*), (причем эти формулировки не могут квалифицироваться как полные и достаточные формулировки миссии).

Некоторые опрошенные осмысляют деятельность на уровне целей и задач:

- помощь предпринимателям;
- помощь развитию предпринимательской деятельности, получение прибыли.

Большинство опрошенных сформулировали смысл деятельности организации довольно абстрактно, что может быть объяснено слабым осознанием своего места в организации: поддержка, содействие, развитие.

Затруднившихся с ответом нет.

Проблемы: В организации отсутствует единое понимание его стратегических целей, более того, только единицы пытаются мыслить на уровне миссии. Это свидетельствует о необходимости проработки с менеджерами

проблем корпоративной философии, миссии, стратегических целей организации, так как это является системообразующим элементом любой организации в формировании ее позитивного имиджа, а также в формировании профессиональной позиции менеджеров.

Цели деятельности подразделений организации

Описание целей деятельности подразделения с позиций его менеджера было проведено для определения понимания специфики деятельности подразделения относительно всей организации, уровня понимания менеджером своих профессиональных целей. В анализе было выделено 4 уровня целей:

1. Цели, связанные с развитием подразделения, желанием осваивать новые технологии для эффективной работы, работать в инновационном пространстве, творчески и инициативно.

2. Цели, связанные с предоставлением конкретных услуг и содержащие описание конкретных функций подразделения:

- обеспечение предпринимателей правовой информацией;
- обеспечение доступа к информационным массивам. Базам данных, бесперебойная работа вычислительной техники;
- текущее обеспечение работы офиса (порядок, расходные материалы), коммуникационное сообщение между посетителями и коллективом, оказание офисных услуг;
- достоверный и рациональный бухучет;
- обеспечение устойчивого потока клиентов, качественное обучение;
- создание благоприятных условий для предпринимательской среды на территории МО;
- помощь предпринимателям.

3. Цели, направленные на достижение лидирующего положения, создание эффекта престижности, ориентация на показатели.

4. Цели, направленные на достижение максимальной прибыли, финансового благополучия подразделения: получение прибыли.

Проблемы: Очевидна разобщенность на уровне структурирования и единого понимания целей. Скорее всего, это связано с отсутствием единого понимания стратегической цели и невозможностью выстроить на ее основе цель подразделения. Необходима специальная работа по формированию целевых установок на уровне развития или функционирования и их спецификации в зависимости от конкретного состояния подразделения.

Развитая корпоративная философия предполагает выработку разнообразной мифологии, которая существует в виде метафорических историй, анекдотов, слухов, которые постоянно должны находить аудиально-визуальное отражение у работников организации. Мифология в образной форме транслирует персоналу ценности организации.

Поэтому в представлении корпоративной философии должны быть отражены следующие моменты:

- целевые ориентиры организации;
- сфера деятельности, отражающая тот продукт (услуги), которые предлагается потребителям, и то, на каком рынке осуществляется реализация услуги;
- основные ценности, принятые в организации;
- возможность и способы осуществления деятельности Фонда, отражающие его силу, отличительные признаки, возможности для выживания в трудных ситуациях, владение технологиями и ноу-хау.

Все вышеперечисленное даст возможность составить общее представление об организации, обеспечить процессы консолидации внутри коллектива Фонда и создания корпоративного духа, создаст предпосылки для более эффективного управления.

Отражением корпоративной философии на предприятии является корпоративный дух, или корпоративизм, который является источником благосостояния и развития. Основными показателями корпоративизма считаются преданность и лояльность сотрудников по отношению к предприятию, ориентирование в большей степени на дело, нежели на отношения, осознание профессионализма как ценности и возможности его роста, материальные и моральные стимулы поощрения квалифицированных специалистов, дружеские взаимоотношения с коллегами. Этот фактор во многом проявляется в мотивации сотрудников организации, в оценке и самооценке их деятельности.

Мотивация деятельности менеджеров

Третий вопрос был направлен на определение доминирующих мотивов в деятельности менеджеров. Классификация ответов была проведена с учетом 4 уровней мотивации:

1. Креативный уровень, свидетельствующий о потребности работать творчески, опираясь на инновационные технологии, на уровне проблемного подхода. Здесь важен мотив личностной самореализации, саморазвития. Это высококлассные специалисты, обладающие открытым типом мышления, склонные больше к теоретическим обобщениям, нежели к практикоз-

начимым выводам. Хорошо работают в условиях развивающейся организации. В анкетах встречаются следующие ответы:

- получать моральное удовлетворение от хорошо сделанной работы;
- некоторые моменты в работе делаю для своего усовершенствования, удовлетворения.

Такой уровень свойственен для 33% опрошенных, однако требуется пояснение, что понимается под удовлетворением. Кроме этого, в 20% ответов дается двойная мотивация: креативная и материальная, чего не может быть по определению.

2. Рационализаторский уровень, для которого характерен большой практический опыт и умение его применить. Этим специалистам свойственно экспериментировать, находить новые варианты решения, но только при создании определенных, понятных им условий. Хорошо работают в условиях стабильности, функционирования, системности. Любят свою работу. В анкетах встречаются соответствующие формулировки:

- создавать нужные предпринимателям услуги, улучшать условия для предпринимательства;
- чтобы посетитель снова и снова хотел приходить именно к нам;
- чтобы облегчить работу бухгалтеров, юристов.

Этот уровень отмечен у 40% опрошенных.

3. Престижно-демонстративный уровень, в котором наиболее важными являются мотивы внешнего признания, оценки, возможности принадлежать к элите, сделать карьеру. Профессиональная деятельность здесь перестает быть целью, а становится средством достижения своих личных интересов:

Отсутствует.

4. Прагматический, материальный уровень, где основной мотив – материальное вознаграждение. Работают на исполнительском уровне, избегают проявлять инициативу, не склонны к творчеству. Дополнительную работу выполняют за дополнительную плату. В анкетах представлены формулировки:

- получать зарплату;
- обеспечивать комфортные условия жизни для себя и своих сотрудников;
- обеспечить достойное существование себе и своей семье;
- обеспечить себе и семье достойное существование;
- кто не работает, тот не ест.

На этом уровне работают 82% опрошенных менеджеров.

Проблемы: Первый и второй уровни мотивации связаны с профессиональной деятельностью, в них главное – профессиональные цели. В третьем и четвертом уровнях мотивации профессиональная деятельность является средством достижения личных целей или материального благополучия. Для такого вида деятельности, как менеджмент, желательны как доминирующий 2 уровень мотивации.

Содержание оценки деятельности менеджеров

Оценка является для большинства людей мощным стимулом их личностного и профессионального развития, она создает психологический комфорт или дискомфорт, влияет на формирование корпоративных установок, поведение персонала и его имидж.

По мнению менеджеров, их руководство оценивает в их работе следующее (приведено без стилистической правки):

- материальные показатели и добросовестность исполнения;
- количество и качество оказываемых услуги проводимых мероприятий;
- устойчивость потока слушателей, качество обучения;
- количество и качество бухгалтерского обслуживания, акты ИМНС и аудита;
- объем прибыли от моего сегмента деятельности;
- чтобы были довольны клиенты, на оплату клиентами услуг.

1 опрошенный затруднился с ответом, сказав: «Этот вопрос к руководителю».

Менеджеры хотели бы, чтобы их оценивали по следующим критериям:

- меня устраивают оценки моей работы;
- качество предпринимательской среды на территории, на условия, которые созданы для работников структуры;
- оценка моей деятельности со стороны учеников;
- своевременную сдачу отчетов;
- улучшение программного обеспечения;
- 2 человека затруднились с ответом.

В результате исследования выявлено, что содержательные представления об оценке труда менеджеров со стороны руководства не всегда совпадают с их критериями. Обращает на себя внимание и содержание критериев оценки. Критерии больше связаны с функционированием, а не с развитием.

Проблемы: Расхождения в реальных и потребностных критериях оценки труда – тревожный симптом для руководителя. Очевидно, что

в данном случае имеются ожидания на более развернутые критерии. Необходима работа с персоналом по согласованию критериев оценки труда для снятия имеющегося противоречия.

Управленческие ценности

Для формирования корпоративной философии важны содержание, упорядоченность профессиональных ценностей, которые исповедуют его менеджеры. Им было предложено расшифровать содержание некоторых ценностей, которые в наибольшей степени влияют на процессы взаимодействия людей и таким образом влияют на имидж организации. Толкование терминов попытались дать 80% опрошенных, 20% не сделали попытки ответить.

Ранжирование показало доминирование в организации следующих ценностей:

1) прагматизм, рационализм,

2) знание психологии управления,

3) инновационная деятельность,

4) здоровье,

5) знание законов управления,

6) гуманность.

В качестве важных для сотрудников фонда дополнений к данным в опроснике ценностям были предложены следующие:

Планирование деятельности,

Значимость и качество выполнения работы.

Эти формулировки не обозначают ценностей, а, скорее, свидетельствуют о необходимости обратить внимание на элементы организационной культуры.

Для персонала фонда наиболее востребованы и поощряются такие личностные и профессиональные качества, как:

- профессионализм, дружелюбие;
- профессионализм и открытость для общения;
- профессионализм, порядочность, готовность к самопожертвованию ради общих интересов коллектива;
- профессионализм, терпимость;
- взаимоуважение, взаимопомощь, знание своего дела.

Критическое отношение к организации и людям, работающим в ней, затруднились высказать 72% опрошенных – это говорит о том, что персонал не испытывает затруднений или предпочитает не говорить о них. К затруднениям, данным в ответах, ответившие сотрудники относят низ-

кий уровень участия государства в поддержке и развитии предпринимательства, а также разгильдяйство, имеющее место в коллективе.

Проблемы: Человековедческая компетентность – одна из составляющих профессиональной компетентности современного менеджера. Ее роль актуализируется в процессе формирования корпоративного имиджа. Необходима работа по ее формированию для оптимального развития организации.

Потребность в изменении корпоративной культуры

Удовлетворенность существующей корпоративной культурой, считая, что она способствует формированию у окружающих положительного мнения о Фонде, испытывают 80% сотрудников, 1 затруднился с ответом.

55% опрошенных считают, что существующая корпоративная культура способствует достижению высоких результатов в ее деятельности, а 45% затруднились с ответом.

Данные результаты говорят о том, что в Фонде высокий уровень удовлетворенности собственной деятельностью и потребности в изменении существующего положения не прослеживается.

Важнейшей проблемой для любой организации является проблема корпоративной идентификации. Для любой организации, формирующей и развивающей свой имидж, существуют две важнейшие концепции – имидж и идентификация. Гармоничное сочетание и отсутствие расхождений между ними рассматривается как основная предпосылка к успешной и долговременной деятельности, соответствию внешнего и внутреннего имиджа, пониманию персоналом стратегических целей и своей роли в осуществлении этих целей.

Проблемы: Работникам Фонда свойственна некоторая закрытость, отсутствие явной потребности в изменениях, а, следовательно, это скажется на качестве норм той корпоративной культуры, которая будет выстроена, и практической ее реализации в собственной деятельности.

В связи с этим рекомендуется специальная работа с персоналом, включающая в себя проработку проблем построения персонального и корпоративного имиджа. После этой работы необходимо проведение исследования уровня и характера корпоративной идентичности у персонала, а также определение мотивации у ведущих менеджеров для определения скрытых резервов развития корпоративности.

Организационная культура

Следующим показателем имиджа организации является организационная культура – специфическая, характерная для данного предприятия

система связей, способов, взаимодействий и отношений, осуществляющаяся в рамках конкретной производственной и предпринимательской деятельностей. Организационная культура рассматривается как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и отдельных лиц на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников, обеспечивать лояльность и облегчать общение. Организационная культура проявляется в следующих аспектах:

- организация работы и дисциплина;
- старшинство и власть (полномочия, присущие должности или лицу, уважение старшинства и власти);
- значение различных руководящих должностей и функций (полномочия и роли заместителей, различных отделов, служб);
- критерии выбора на руководящие и контролирующие должности;
- роль женщин в управлении и на других должностях;
- стиль руководства и управления;
- процессы принятия решений;
- распространение и обмен информацией;
- характер социализации;
- пути решения конфликтов;
- оценка эффективности работы.

Оценивая эффективность стиля руководства, сотрудники Фонда связали эффективность принятия управленческих решений:

- с необходимым уровнем квалификации персонала;
- опытным руководителем и дружным коллективом;
- шефом;
- нелегальным профсоюзом;
- компетентностью руководителя;
- слаженностью работы, четкостью и быстротой принятия решения, продуманностью.

(1 опрошенный затруднился с ответом).

34% из опрошенных считают, что стиль руководства в их организации соответствует высокому уровню корпоративной культуры, 66% затруднились с ответом.

Резюме: необходимо проводить специальную работу по согласованию корпоративных норм, определению востребуемого типа корпоративной культуры и внедрению его в работу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Проект семинара «Имидж завода N» и рефлексивный анализ деятельности руководителей (на примере топ-менеджеров предприятия металлургического холдинга – завода N)

Проект семинара

Цели

Выявление общих проблем и индивидуальных профессиональных затруднений по построению эффективного имиджа завода, выработка общих представлений о путях и средствах проектирования и управления развитием имиджа завода N.

Задачи

1. Организация коллективной мыследеятельности участников семинара.
2. Создание условий для консолидации участников.
3. Проработка основных содержательных аспектов темы семинара.
4. Выработка рефлексивного механизма оценки деятельности.

Содержание

Тема: «Корпоративная философия как основание построения имиджа завода N»

Задания группам:

1. Сформулировать миссию завода N.
2. Скорректировать слоган и принципы завода N, сформулированные в «Отчете...».
3. Разработать миф завода N с учетом его современного состояния.
4. Выявить специфику элементов корпоративной философии завода N в формировании его внутреннего и внешнего имиджа.

Тема: «Корпоративный дизайн и его роль в создании эффективного имиджа завода N»

Задания группам:

1. Разработать рекламную стратегию завода N.
2. Предложить способы оптимизации имиджа продукции завода N.
3. Предложить способы оптимизации визуального имиджа предприятия (материальные объекты).
4. Предложить способы оптимизации визуального имиджа персонала (топ-менеджеры, персонал, работающий с заказчиком, персонал заводоуправления).

Тема: «Организационная культура завода N»

Задания группам:

1. Опишите стиль руководства и управления на заводе N и предложите пути его корректировки для создания более привлекательного имиджа завода.

2. Опишите основные виды пути решения конфликтных ситуаций на заводе. Предложите свои варианты решений, улучшающие имидж завода.

3. Опишите элементы организационной культуры завода N, влияющие на его внешний имидж, и дайте рекомендации по его улучшению.

4. Разработайте эффективную систему распространения и обмена информацией на уровнях «От генерального директора – до начальников цехов».

Тема: «Корпоративная идентификация как механизм управления имиджем завода N»

Задания группам:

1. Разработайте систему службы PR завода N.

2. Дайте предложения по содержанию работы службы PR по развитию корпоративной идентификации.

3. Определите специфику работы по развитию профессиональной компетентности персонала для достижения высокого уровня корпоративной идентификации.

4. Выработайте способы развития корпоративного духа на заводе N.

Рефлексивный анализ деятельности руководителей

Семинар «Проектирование имидж завода N» состоялся 5–8 февраля 2001 г. на базе завода. В работе приняли участие Генеральный директор завода N, представитель Совета директоров, руководители и главные специалисты завода N, представители предприятия отрасли – всего 42 человека.

Цели работы были определены следующим образом: выявление общих проблем и индивидуальных профессиональных затруднений по построению эффективного имиджа завода N, выработка общих представлений о путях и средствах проектирования и управления развитием имиджа.

Задачи:

- организация коллективной мыследеятельности участников семинара;
- создание условий для консолидации участников;
- проработка основных содержательных аспектов темы семинара;
- выработка рефлексивного механизма оценки деятельности.

В содержании рассматривались следующие вопросы:

1. Миссия предприятия как ядро формирования его имиджа.
2. Ценности корпоративной философии.
3. Культура завода N как детерминанта его имиджа.
4. Развитие имиджа завода N.

При проведении семинара была использована форма организационно-деятельностной игры, предполагающая установочную лекцию с проблематизацией, организацию коллективной мыследеятельности в групповой работе, пленарную дискуссию по схеме сложной коммуникации, групповую и пленарную рефлексии.

Материалом для анализа послужили стенограммы семинара, схематизированные изображения докладов групп, результаты двух последовательных срезов (до и после семинара), проведенного при помощи проблемно-ориентированного социологического инструментария, рефлексивного отчета, выполненного каждым участников по завершении работы в семинаре, а также систематизированные наблюдения руководителей семинара.

Рефлексивный отчет представлял собой опросник из семи вопросов, которые в неявной форме были построены по схеме рефлексии. Всего было сдано 24 отчета. Целью рефлексивного отчета было выявление уровня владения участниками семинара рефлексивной схемой, проработанной на семинаре, и определение того, какие содержания рефлексируются участниками в связи с темой семинара. Это дало возможность выявить уровень и глубину представлений, полученных участниками в ходе семинара.

Первый вопрос был направлен на выявление тех представлений об имидже предприятия, которые имели место до семинара. Только 7% участников семинара концептуально представляли себе проблему формирования имиджа завода N, 38% участников имели представления на уровне отдельных идей, 8% связывали имидж предприятия с фирменным стилем, атрибутикой и связями с общественностью, 21% смутно представляли себе проблематику имиджа, остальные не имели определенных представлений.

Во втором вопросе определялись основные затруднения, которые испытывают менеджеры завода N в связи с необходимостью создания более эффективного имиджа завода. В 24 отчетах было названо 50 различного рода затруднений. 36 из них, что составляет 72%, связаны с непосредственной деятельностью на предприятии, которая, по мнению менеджеров, определяет имидж:

- культура производства и культура работников – 22%;
- сроки поставок и ответственность перед заказчиками – 20%;

• финансовая стабильность предприятия – 14%;

• износ оборудования, дисциплина, гибкость ценовой политики, материальная заинтересованность персонала, работа с кадрами – всего 16%.

14 затруднений из 50, что составляет 28%, указывают на необходимость специальной работы по развитию имиджа: отсутствие специального финансирования на имиджевое обеспечение, отсутствие плана по данному направлению, недостаточная проработанность внутреннего имиджа завода, потребность в корректировке рекламной политики, разработка внешних атрибутов, необходимость дополнительной профессиональной подготовки по формированию имиджа тех специалистов завода N, которые непосредственно занимаются проблемами имиджа завода.

Следующий вопрос отчета был направлен на выявление критической позиции по отношению к своей собственной деятельности, способности брать на себя решение проблем. 75% ответивших видят проблему прагматически, и, следовательно, предлагают конкретные шаги по ее решению. Содержание высказанных в отчете предложений перекликается с высказанными на итоговой рефлексии четвертого дня и зафиксированными в стенограмме (см. Протокол заключительной рефлексии). 13% участников предложили рассматривать решение проблем эффективного имиджа целостно, а не через конкретные шаги, 6% указали на важность проблемы в своей деятельности, но не предложили конкретных решений. Очевидно, что подавляющее большинство опрошенных владеют механизмом критической оценки собственной деятельности, по всей вероятности, этому способствовало как постоянное использование рефлексивной схемы деятельности на семинаре, так и специальная установка в содержании четвертого дня.

Одним из этапов рефлексии является нормирование собственной деятельности, или поиск ее новых способов, образцов, позволяющих разрешить затруднение и выйти из рефлексивного слоя. Этот этап рефлексии и уровень владения им определялся в четвертом вопросе, в котором участники излагали свои намерения по поводу оптимизации имиджа КУМЗа. 30% менеджеров видят решение в комплексной проработке проблемы, включающей все возможные направления изменения имиджа: работа с персоналом, внешней атрибутикой предприятия, имиджем продукции, собственниками, партнерами, заказчиками и т. д., совершенствование организационной культуры предприятия, развитие информационной структуры завода. 44% опрошенных связывают развитие имиджа с улучшением положения в конкретных видах деятельности по повышению культуры производства, улучшению качества про-

дукции, выполнением заказов в срок, увеличением объема производства, повышением благосостояния работников. 26% считают необходимым специальное финансирование программы по развитию имиджа и создание комплексной программы, аналогичной программе по качеству.

Рефлексивный отчет содержал вопрос, направленный на выявление самочувствия участников во время проведения семинара. Это было важно, поскольку форма семинара требует активного включения участников, ориентирована на теоретическое мышление, основана на такой форме обучения, как погружение, и порой вызывает негативное восприятие. Практически все ответы свидетельствуют о высоком уровне включенности участников и комфортном самочувствии (варианты ответов: комфортно, хорошо, уверенно, нормально). Один отчет содержит ответ «удовлетворительно».

На вопрос о желании продолжить работу по данной проблематике все опрошенные дали положительный ответ, за исключением одного варианта: «Не уверен, нет времени». Предпочтительные направления работы определены участниками семинара следующим образом:

- составление комплексной программы развития имиджа завода N;
- работа над имиджем руководителей и менеджеров завода;
- обучение персонала;
- уточнение концептуальных положений по формированию имиджа предприятия;
- определение роли PR в развитии имиджа завода N;
- обучение культуре делового общения;
- совершенствование оргкультуры завода через оптимизацию структуры управления;
- сравнение завода N с мировыми предприятиями для определения резервов развития имиджа.

Некоторые желаемые направления будущей работы были высказаны в вопросе о предложениях по улучшению совместной работы: Это такие пожелания, как:

- необходима дополнительная информация по теме «Имидж предприятия»;
- желателен курс «Психология общения»;
- нужно провести аналогичную работу в структурных подразделениях;
- должна быть систематическая работа по данной теме.

Участники семинара отметили его удачную форму, профессионализм руководителей семинара, в качестве пожеланий по улучшению совместной

работы предложено структурировать результаты семинара, проследить его эффективность, провести анализ имидж завода N. Проводить в ходе таких семинаров психологическую разгрузку.

Основными факторами, повлиявшими на эффективность работы в семинаре, можно считать следующие:

1. В качестве одного из важнейших факторов, повысивших эффективность работы участников семинара, можно рассматривать непосредственное участие в нем основных руководителей завода и, прежде всего, генерального директора. Это, с одной стороны, зафиксировало в сознании участников важность поднятой проблемы, а с другой, сократило коммуникативную дистанцию между руководителями различных уровней, что должно в дальнейшем позитивно сказаться на процессе выработки управленческих решений и принятии их непосредственными исполнителями.

2. В ходе семинара произошла консолидация его участников по отношению к заявленной проблеме: были согласованы представления об имидже завода и его составляющих, выделены основания формирования имиджа (миссия, философия, корпоративная культура), каждый участник определил и публично представил свою позицию, указав на возможный индивидуальный вклад в формирование имиджа завода. Данное обстоятельство было зафиксировано как при помощи наблюдений по ходу семинара, так и в результатах повторного социологического среза. Так, на 18% уменьшилось число скептически настроенных респондентов по отношению к организационной культуре завода. Руководители и главные специалисты высказываются более определенно: доля выбора варианта «не знаю» сократилась в 2,7 раза. Приведенные факты свидетельствуют об изменениях представлений участников об имидже завода на основе индивидуальных способов его оценки, выработанной в консолидированном мнении.

3. Повысился уровень реалистичности оценки завода и его имиджа. Совместное обсуждение проблем позволило участникам семинара в формировании своей позиции учесть позицию других и тем самым увидеть завод и его проблемы во всем их многообразии и сложности. Об этом говорит тот факт, что, как показал повторный срез, повысился уровень самоуважения главных специалистов и менеджеров завода: до семинара 12% опрошенных отмечали благоприятное мнение о заводе внутри него, после – 22%. При этом наметилась тенденция участников семинара на выявление реальной ценности завода, проявляющаяся в единстве внешнего и внутреннего проявления имиджа – доля не видящих различий между

внутренним и внешним мнениями о заводе увеличилась в полтора раза: с 22% до 34%. Более реалистичными стали прогнозы развития событий в случае возникновения трудностей в деятельности предприятия: вероятность их безболезненного преодоления, по мнению опрошенных, снизилась с 0,9% до 0,7%. Вместе с тем перспективы завода положительно оценивают 95% опрошенных, а отрицательно после семинара не оценил никто (до семинара отрицательная оценка была на уровне 4%.) Такую тенденцию можно обозначить как «разумный оптимизм».

4. В ходе семинара его участники, особенно в обсуждении его результатов, в неявном виде подняли проблему реального обеспечения и развития потенциала эффективного имиджа завода – проблему репутации. В связи с этим отдельные предложения, прозвучавшие на итоговом обсуждении, касались не только имиджа как визуального образа, но его реального обеспечения – репутации и способов управления ей. Этот ход логичен, он свидетельствует о более основательной постановке проблемы формирования имиджа завода как проблемы управления репутацией. Этот показатель характерен, прежде всего, для организаций, ориентированных на устойчивую перспективу своего существования.

5. Выделение в общем имидже завода составляющей «имидж лидера» в качестве самостоятельной указывает на осознание важности этой проблемы. При этом участники семинара указали в обсуждении, что в данном случае имеется в виду не только имидж Генерального директора, который рассматривается как системообразующий элемент формирования имиджа руководителей и главных специалистов завода. Участники семинара обеспокоены проблемой формирования собственного лидерского имиджа и его встраиванием в имидж главного лидера. В этом смысле идеальным вариантом можно признать тот, когда каждый бы руководитель хотел бы идентифицировать свой имидж с имиджем Генерального директора, усматривая в этом резервы своего личностного и профессионального роста. Главный лидер задает нормативный имидж, персонифицируя свою организацию, а руководители нижележащего уровня рассматривают его как предпосылку формирования собственного имиджа. Актуальность проблемы самостроительства, создания собственного лидерского имиджа и ощущение (пока еще нельзя сказать, что понимание) того, что основы имиджа человека лежат в общечеловеческой культуре, осознании и наращивании собственных внутренних ресурсов, выразилось в высоком запросе участников семинара на повышение индивидуальной человековедческой компетентности –

100% по результатам повторного среза в сравнении с 90% – до семинара. На необходимость этого указывает и тот факт, что участники семинара стали более четко дифференцировать уровень соответствия своего стиля общения высокой корпоративной культуре (число ответов «не знаю» на вопрос о таком соответствии сократилось с 34% до 13%.

6. Возросший интерес участников семинара к средствам внешней презентации завода N (внешнему имиджу) проявился в росте положительного отношения его участников (около 35%) к символике завода N и другим элементам, входящим в фирменный стиль. Это можно рассматривать как следствие того факта, что в ходе семинара его участники стали более отчетливо представлять себе роль PR и собственной деятельности на своем рабочем месте в формировании положительного имиджа завода. На 18% возросло число тех, кто положительно оценивает наличие служб, обеспечивающих связи с общественностью и рекламу, хотя претензии в адрес конкретной деятельности этих служб высказывались как на обсуждениях в группах, так и кулуарах семинара.

7. В ходе семинара не раз высказывалось мнение о необходимости целевой программы по формированию имиджа завода N, о создании специальной службы имиджа завода. Это свидетельствует о достижении критической проблемной массы, требующей принятия соответствующих управленческих решений. В связи с этим результаты коллективной мыследеятельности, связанные с миссией, философией, корпоративной культурой нельзя рассматривать как окончательные. Они требуют доработки в рабочем режиме и процедурного обеспечения их внедрения в практику жизнедеятельности завода N.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Использование интерактивных методик в работе экспертов и модераторов: опыт и проблемы (на примере установочных лекций в семинарах Школы публичной политики Свердловской области МОО «Открытая Россия»)

Вводная лекция эксперта С. к интерактиву «Модернизация политической системы: идеи, институты, право» (Из стенограммы семинара «Россия: проблемы трансформации» – 23–24.09.2004 г. Проведена минимальная редакция текста, все принципиальные для интерактива обороты сохранены).

«Это четвертый семинар для первого курса? Кто все четыре раза здесь был? Кто ни разу не пропустил все четыре раза? На первом курсе было три. У вас как-то растет количество рук. Я спрашиваю, кто был четыре раза? Так, кто один раз пропустил? Ну, всего два человека. Кто дважды пропустил? Кто вообще сегодня первый раз? Я хочу видеть, сколько вас здесь присутствующих, это новый курс. Мы с вами должны сейчас пройти небольшой путь, попытаться решить несколько страшных вопросов, которые на сегодняшний день составляют, являются нервом, духом времени. Есть тема глобальная: куда мы идем? Этот вопрос мы решать не будем, потому что этот вопрос очень индивидуальный, все ходят по-разному, в разные стороны. Мы решаем с вами другие вопросы. Каким образом будет проходить модернизация нашей системы? Только угол зрения, на самом деле, должен касаться вот какого аспекта: меня интересует не то, что мы хотим сделать, а что может произойти – и взвесить эти два момента: то, что касается идей, институтов, что касается правового завершения всех этих вещей. Взвесить эти разные сценарии для того, чтобы получить более или менее внятную картинку, что мы можем получить. Мы с вами будем работать и коллективно, и разбегаться, и опять работать коллективно и так далее. Очень быстро. Если вы устанете, то мы сделаем 5–7-минутный перерыв, слабенький перекур, но не более. Почему я хочу предложить такой режим я скажу вам. То, что написано в программе, деловая игра, мне не нравится. Деловыми играми мы с вами заниматься не будем. Мы занимаемся моделированием, групповым и малым групповым моделированием достаточно серьезных вопросов, связанных со сценариями развития страны – модернизацией ее политического режима. Что сейчас происходит в российской политике, может быть на протя-

жении последних 5, 10 лет? Это то, что политика становится менее предсказуемой и в этом смысле есть потребность, чтобы политик работал с профессионалами, с консультантами, работал с разного рода специалистами Потребность становится выше, чем она была 10–15 лет назад. А вот тут вот есть одна маленькая деталь. На уровне пятиклассника, постараюсь объяснить. Разговор на самом деле длинный, но это очень важно. Чем отличается советник от консультанта? Никогда не задумывались? Советник, это для авторитарной, тоталитарной системы, это винтик в политической системе, который, на самом деле, порученец. И, как говорил Галич: «Сучий сын получается». А консультант – это человек, находящийся вне системы. И эксперт, и консультант находится вне системы. Консультант никогда не советует, что надо делать. Я в таких случаях люблю один пример. Я один раз видел это собственными глазами. Борис Николаевич, ваш любимый земляк, кому-то любимый, кому-то не очень любимый, очень любил разговаривать с умными людьми. А получилось как у Даниила Хармса: «А умные люди его ненавидели». Борис Николаевич очень любил умных людей. Соберет их, посадит вокруг себя и говорит: «Александр Сергеевич, что ты по поводу всего этого думаешь? Или ты, Лев Николаевич?». И по нему было видно, у него существовал интерес к человеку, неважно как он его позиционировал. Но интерес существовал только до той поры, пока тот не начинал употреблять модальные глаголы. Какую бы умность он ни говорил, стоило сказать надо, вы должны или вам следует, все – глаза так... глаза открыты, а взгляда нет. На самом деле, большой политик ждет от тебя не советов, а консультации. Консультация отличается тем, что мы видим разные сценарии, по которым мы можем развиваться, потому что мы сейчас, сегодня, всегда принимаем каждодневные политические и не только политические решения. От того, какие политические решения мы принимаем, мы можем открыть только дверцу, потому что непредсказуемость политики является не просто естественным состоянием политики XX в., оно является нормативным, нормальным состоянием любой демократической политики. Если хотите, я вам скажу: по непредсказуемости политики можно судить, насколько в обществе развита свобода. Эти вещи напрямую с друг другом связанные. Итак, сегодня мы поговорим об этих трех вещах. Об идеях, институтах, и каким образом они могут быть выражены в праве».

Вводная лекция эксперта М. к интерактиву «Эффективность управления местным сообществом. Выборность и назначаемость глав муниципальных образований. Выгодно ли местное самоуправление государству?» (Из стенограммы семинара «Местное самоуправление и институты гражданского общества», 26–27.03.2005. Проведена минимальная редакция текста, все принципиальные для интерактива обороты сохранены).

«Я всегда рада бывать на ШПП и ШГГ и видеть людей, которых интересуют вопросы местного самоуправления. Потому что это чрезвычайно важно, потому что это сфера общественных отношений, которая отличается от технических отношений. То, что будет происходить в сфере общественных отношений, будет зависеть от того, что думаем и знаем об этом мы. Как мы воспринимаем процессы и реагируем на них мы – представители власти, международное сообщество и простые граждане. Я хотела бы не рассказывать, а провести интерактив. Я понимаю, что вы люди грамотные, поэтому я предложу вам заняться визуализацией. Она помогает людям в их личных делах, понять истинное предназначение, это работает, это начинает воплощаться в жизнь. Я предлагаю вам разбиться на три группы. Вы будете в группах работать на тему, что такое эффективное местное самоуправление. Что вы об этом думаете? Вам придется формулировать понятия. О власти есть целая наука, поэтому вы тоже должны понять и сформулировать что для вас государство и общество, на это вам 30 мин, причем свои результаты вы можете фиксировать на бумаге хоть как. Полная свобода творчества и инициатива. Вы это доложите и получите мой комментарий. Что такое эффективное и полноценно работающее местное самоуправление?»

Вводная лекция экспертов М. и Ш. к интерактиву «Власть, бизнес, гражданское общество: возможности партнерства» (из стенограммы семинара «Власть. Бизнес. Общество», 25–26.11.2004. Проведена минимальная редакция текста, все принципиальные для интерактива обороты сохранены).

Эксперт М.:

– Мы посчитали необходимым познакомить вас с проектом закона об общественной палате, который появился 10 ноября в день открытия социального форума в Перми. Этот законопроект еще не внесен в государственную думу, нет специального комитета, который был бы назначенный ответственным за его внесения и доработку. Общественная палата по законопро-

екту нечто иное, как организационная форма взаимодействия органов публичной власти с представителями общества. При этом общественная палата должна защищать интересы общественных объединений существующих в России. Общественное объединение – это всего лишь часть тех организаций, которые не ставят своей целью извлечение прибыли. Всего таких организаций 600 тыс. Общественных объединений приблизительно ⅓ из них. При этом общественная палата не имеет никакой организационно-правовой формы, но аппарат общественной палаты будет государственным учреждением, будет иметь печать с гербом, и руководителя аппарата будет назначать президент. Формироваться общественная палата будет тоже интересно. В законопроекте есть 2 варианта формирования общественной палаты. 1 вариант: Она формируется президентом. Первые 42 гражданина имеющие особые заслуги перед обществом, будут выбраны президентом, им будет предложено стать членом общественной палаты. А уже эти 42 человека должны будут найти еще 84, потому что вся палата будет состоять из 126 человек. 2 вариант: Исполнительная власть предлагает законодательной власти 18 общероссийских общественных объединений. Эти 18 общероссийских общественных объединений должны делегировать одного человека, т. е. их будет всего 18, для того чтобы найти еще по 18 общественных объединений. Уже не общероссийских, а на региональном и межрегиональном уровне. Состав общественной палаты будет утверждаться президентом. Срок деятельности общественной палаты 3 года. Предполагается, что законопроект будет внесен в январе 2005 г. Полномочия общественной палаты не очень высокие, но важные. Это общественный контроль за органами публичной власти, общественная экспертиза законопроектов и других нормативных актов. Причем обязательно общественная палата должна будет провести экспертизу и одобрить изменения в конституции, те законопроекты, которые касаются прав и свободы человека и гражданина и все что касается общественной безопасности правопорядка.

Эксперт Ш.:

– О последствиях принятия этого закона стоит сильно подумать, потому что если и есть ростки гражданского общества, организации у которых есть лидеры, то палата, которая будет находиться в Москве, если эти лидеры будут делегированы туда, она их всех адсорбирует. Судя по тому, как ваша местная власть принимает этот законопроект, они видят в нем много преимуществ. Это первый момент. Второй момент, если вы помните, было сказано, что нет у нас такого аппарата, который мог бы разъяс-

нять действия президента, власти. Константин Абрамович сказал о том, что президент был вынужден трижды обратиться к народу и всякий раз он без посредников обращался к народу и с народом говорил, разъясняя ему свои действия, взгляды, позицию. Мы хотим предложить вам тест. Мы дадим вам тезисы выступления президента после Беслана, когда президент в своей речи употребил местоимение «мы» 19 раз, а если посчитать вариации, то 20 с лишним раз. Тест очень простой. Скажите нам, кого имел в виду президент, когда произносил емкое слово «мы». Это к вопросу, как президент разъяснял свою позицию».

Вводная лекция эксперта Сим. к интерактиву «Как изменить ситуацию» (из стенограммы круглого стола «Портреты власти, бизнеса и гражданского общества в зеркале региональных СМИ», 11 апреля 2005 г. Проведена минимальная редакция текста, все принципиальные для интерактива обороты сохранены).

«Я хотел вернуться в систему обсуждения, хотел вбросить информацию, которая у меня с собой. 4 марта, месяц назад, Министерство Внутренних Дел РФ выпустило инструктивное письмо руководителям аппарата МВД РФ. Рекомендации на реагирование критической информации на деятельность МВД. Теперь слушайте внимательно. Пункт 1.1. Осуществление постоянного мониторинга публикуемых материалов. Осуществление сотрудниками ГУ МВД России совместно с сотрудниками оперативных подразделений мероприятий по выявлению организаторов пиаракций по дискредитации сотрудников и деятельности МВД для осуществления контрмер и опубликования опровержения в СМИ, активизация проведения брифингов и круглых столов с участием сотрудников ГУ МВД России с представителями СМИ, сотрудничество с аппаратом уполномоченного по правам человека. Я не буду продолжать, это так, на всякий случай. Мы говорили о цивилизованном процессе. Это не прошло незамеченным, есть письмо от Советника Президента по гражданским инициативам Эллы Памфиловой на имя г-на Устинова. Что интересно, что является главным предметом интереса? Как это попало ко мне? Должен вам сказать, что мне это напоминает, когда начинался первый суд над Григорием Ивановичем Пасько. Началось все с того, что мы опубликовали обвинительное заключение. С нами никто не говорил о содержании, а только о том, как это к нам попало. Я не к тому, чтобы предпринять пиар акцию по дискредитации вашей милиции и УВД.

Теперь скажите, насколько адекватно в прессе представлены реалии вашей жизни. Это еще один характерный штрих, который заставляет об этом думать. Дело заключается в том, что до сих пор, что ни одно криминальное насилие не было расследовано по отношению к журналистам. Есть сферы, в которых власть не властна, там царствует криминал, и он руководит сферами жизни. Эта ситуация настолько печальна, что ведущие журналисты не обращаются в правоохранительные органы в случае происшедшего криминального насилия, потому что считают это бессмысленным. Последним, с кем я это разговаривал, был ваш прокурор, которого потом сняли. Ничего нового в этом нет. Трагическая ситуация, насколько журналистский цех считает, что милиция – это защитники. Когда мы принялись заниматься мониторингом, была следующая ситуация: мы просили фиксировать и сообщать то, что и с кем случилось. Были активные послания, но потом они начали играть обратную игру. В конечном счете, у нас из 90 случаев осталось 72. Мы по-прежнему живем в этой среде. И где разграничения между журналистским долгом и необходимостью получить и выжать информацию. Я это для того, чтобы разогреть ваше внимание. И предлагаю продолжить обсуждение. У нас идет работа в группах: «Как изменить ситуацию?» Давайте сделаем три группы. Теперь, у нас вопрос стоит так. Мы не договорили, но дали друг другу представление, как мы видим недостатки отображения власти и бизнеса в прессе. Что бы мы сделали с прессой или с бизнесом и властью, если бы мы могли? Можно ли включать все? Верхний предел – президентский.

10 минут на ваше общение и договоритесь о том, кто будет спикером. Центристы, начнем с вас».

Краткий комментарий к деятельности модераторов ШПП по методике применения интерактивных форм:

1. Особенность интерактивной методики состоит в том, что содержание обсуждаемого материала и заданий должно опираться на имеющийся жизненный, профессиональный и иной опыт аудитории. Отсутствие опыта деятельности по предложенной теме обсуждения не даст возможности преобразовать реальную ситуацию, а результатом обсуждения могут стать только условные, гипотетические решения.

Во всех приведенных стенограммах модераторы апеллируют к имеющемуся опыту аудитории, но делают это с разной долей профессионализма:

а) Эксперт С., чтобы определить уровень подготовки аудитории, просит поднять руки тех. кто первый год в ШПП, а кто впервые – это позволя-

ет ему задать той или иной уровень обсуждения проблемы и апелляции к тем или иным слушателям;

б) Эксперт Сим. перед интерактивом попросил всех представиться и задал вопрос, позволяющий ему понять уровень включенности аудитории в проблему, которую он собирался с ней разрешить;

в) Эксперт М., задав сложную и узкую тему об эффективном и полноценно работающем местном самоуправлении, не уточнила уровень готовности аудитории к разрешению данной проблемы, ограничившись общим комплиментом аудитории: «Вы все тут люди грамотные»;

г) Эксперты М. и Ш. не уточняли уровень готовности аудитории, поскольку по ситуации не требовалось специальной подготовки: текст для работы и задание по нему получили все присутствующие, требовалось выразить мнение по поводу текста статьи.

2. Вводная лекция (установочная, вступительная) должна быть проблематизирующей, причем педагог может прибегнуь к различным уровням проблематизации:

а) Описать ситуацию, сформулировать противоречие, поставить проблему и призвать ее решить;

б) Описать ситуацию, сформулировать противоречие, попросить сформулировать проблему и призвать ее решить;

в) Описать ситуацию, попросить сформулировать противоречие, поставить проблему и призвать ее решить.

Следует заметить, что ни в одном из приведенных материалов мы не видим последовательной работы по проблематизации. Все модераторы делают это в самом общем, несистематизированном виде.

3. Педагог должен поощрять попытки аудитории представлять ситуацию не однозначно, а многоаспектно, предлагать не одно и не однозначное решение, а гибкое, вариативное и т. д. Таким образом он стимулирует развитие способностей к открытому мышлению, недогматическому мышлению.

Приведенные стенограммы не дают возможности комментировать этот этап работы, однако включенное наблюдение, которое осуществлялось на интерактивах ШПП в течение двух лет, свидетельствует, что большинство модераторов поощряют противоположные мнения, даже добиваются их появления для того, чтобы возник спор. При возникновении спора внимательно следят за культурой его ведения оппонентами – это важно для формирования «культурного плюрализма».

4. Педагог должен стимулировать развитие внутренней мотивации слушателей, связанной больше с попыткой усовершенствования способов профессиональной деятельности, развитием творчества, желанием связать это со своим личностным развитием, нежели с материальными мотивами или мотивами внешнего признания в деятельности.

Проведенные наблюдения за деятельностью модераторов показывают, что практически ни один из них не выходит на этот уровень по причине его сложности. Работа с мотивацией требует специальной профессиональной психолого-педагогической подготовки, тогда как большинство модераторов ШПП – это эксперты в своей узкопредметной области.

5. Педагог должен организовывать обсуждение, обеспечивая включение личностного потенциала слушателей: поощрять проявления независимости в мышлении и деятельности, приветствовать и даже провоцировать появление иной точки зрения, поощрять проявления ответственности, самостоятельности, обращать внимание на те содержания, в которых слушатель говорит о теме как жизненно важной дли себя, обращает внимание на культурно-смысловую значимость своей или чужой точки зрения и т. д.

Наблюдения показывают, что это требование к интерактиву выполняется редко, поскольку требует специальной подготовки модератора. Кроме этого, интерактивы в ШПП главной целью имеют в большей степени углубление экспертной точки зрения, и в меньшей – мобилизацию потенциала слушателей. Однако личностное включение происходит, когда обсуждаемая тема напрямую связана с выбором ценности, установки, как, например, в приведенной стенограмме интерактива экспертов М. и Ш., когда ответ на тест предполагает демонстрацию слушателями собственной общественно-политической ориентации. Также личностное включенность происходит у тех слушателей, чья предметная (профессиональная) деятельность напрямую связана с темой интерактива. В этом случае идет вольное или невольное переосмысление деятельности (рефлексия) и таким образом обеспечивается ценностно-смысловая значимость интерактива.

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

Следует отметить, что на этапе групповой работы при подготовке доклада по проблеме у участников группы по определению идут рефлексивные процессы. Однако они не организованы, не управляемы, поскольку модератора (игротехника), управляющего групповой рефлексией, в инте-

рактивах ШПП не предусмотрено – это говорит об отсутствии культурной рефлексии, что снижает продуктивность интерактива.

Следующим этапом интерактива являются выступления групп. Но дискуссии, в основе которой лежала бы рефлексия с ее процессами понимания и критического отношения к той или иной точке зрения, не получается. Чаще всего, дискуссия сводится к высказываниям по типу «согласен – не согласен», которые не развивают содержания и не дают конструктивных критических замечаний.

Процедуры индивидуальной рефлексии после дискуссии модераторами не организуется вообще, фиксации критического состояния по отношению к собственной деятельности и выхода к новой норме у слушателей не происходит.

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

Интерактивы, проводимые в ШПП, чаще организуются по усеченному сценарию: вводное сообщение модератора с постановкой задачи, самостоятельное выполнение группами задания, выступление докладчика и ответы на вопросы слушателей, обобщающее слово модератора. В течение двух лет работы Школы не удалось зафиксировать ни одного интерактива, соответствующего всем канонам данного жанра.

8. Педагог выполняет в интерактиве организационную и фасилитирующую роль – создает условия для развития слушателей через обсуждение содержания.

В целом, данная роль выполняется всеми модераторами, поскольку в итоге происходит развитие слушателей ШПП. Но это развитие могло бы быть значительно более эффективным, если бы модераторы специально ставили себе эту задачу и профессионально выполняли бы ее.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Проекты рефлексивных семинаров (на примере адаптивной школы Ханты-Мансийского автономного округа)

Руководитель семинара: директор адаптивной школы Б.

Семинар «Система мотивации персонала»

Цели семинара:

• дать комплекс знаний и навыков по созданию комплексной системы мотивации педагогов;

• уточнить и развить знания и навыки управленцев в области оперативного управления мотивацией работников;

• вычленить основные направления и механизмы действия мотивационной системы школы;

• получить опыт самомотивирования и мотивирования различных групп педагогов.

Тематическое содержание семинара:

Часть I. Теоретические основы мотивации.

1. Психические механизмы регуляции поведения человека и методы их использования в управлении педагогами:

• типы психических механизмов регуляции поведения человека;

• действие основных психических механизмов в функционировании системы;

• мотивационная политика школы и ее влияние на эффективность работы педагогов.

2. Мотивация педагогов:

• основные мотивационные теории и модели;

• материальная мотивация;

• социально-экономическая поддержка педагогов;

• морально-психологическая поддержка педагогов.

Часть II. Творческая лаборатория.

Проводится в форме рефлексивного тренинга. Рефлексивный тренинг основывается на моделировании, «проживании» и переосмыслении участниками проблемных ситуаций. Он рассчитан, в первую очередь, на проработку актуальных профессиональных задач и подразумевает возможность

коррекции содержания программы в рамках основных заявленных тем по согласованию с участниками тренинга.

1. Основные направления и механизмы действия мотивационной системы школы.

2. Выбор механизмов и способов мотивации различных групп работников, специфичных для конкретной школы.

3. Индивидуальные приемы мотивации подчиненных как часть управленческой деятельности участников.

4. Проектирование комплексной системы мотивации педагогов.

Семинар «Технология организации воспитательной работы в адаптивной школе»

В рамках данного семинара осваиваются возможности использования технологической карты в воспитательной работе школы. Участники знакомятся с логикой развития детского коллектива в учебном заведении, осваивают различные формы работы с детьми в зависимости от этапов развития коллектива. В рамках программы проводятся следующие тренинги:

• Тренинг креативности. Данный тренинг дает возможность реализовать способность педагога к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, что позволяет увереннее чувствовать себя, наладить взаимоотношения со своими воспитанниками и эффективнее решать поставленные задачи, вариативно реагировать на создавшиеся ситуации без ущерба для эффективности профессиональной деятельности.

• Тренинг по формированию первичного контакта. Участники узнают, как педагогу произвести первое впечатление, как сформулировать свой запрос, как добиться внимания, расположения и заинтересованности аудитории, а также принятия аудиторией его требований.

• Тренинг по определению социально-ролевых позиций. Тренинг знакомит участников с игрой как с психолого-педагогическим методом диагностики, коррекции, развития как детского коллектива в целом, так и отдельного ребенка.

• Тренинг командообразования. Тренинг знакомит участников с методами, направленными на группообразование детского коллектива. Данные методы помогут учителю в воспитательной работе в начале года, в ситуациях, когда классы объединятся, трансформируются (переход из начальной школы в среднюю, из средней в старшие классы), а также вновь набираются. Участники овладеют навыками эффективного руководства клас-

сом, у них появится возможность развития лидерских качеств у учащихся и формирования способностей продуктивно действовать в ситуации неопределенности.

• Тренинг организации массового взаимодействия с детьми. Предполагается освоение участниками способов, методов и форм массового взаимодействия, участники познакомятся с технологией разработки, подготовки и проведение массовых мероприятий.

Тренинг саморегуляции жизнедеятельности

Начало учебного года. Впереди много планов, много идей, а, главное, много очень важной и сложной работы. Как уберечь себя от перегрузок, как не обращать внимания на досадные «мелочи», которые порою выбивают из колеи? Как научиться смотреть на ситуацию рационально, не погружаясь в нее с головой, со всей свойственной педагогов эмоциональностью и самоотверженностью?

• Тренинг активизирует навыки сотрудничества, поддержки, взаимовыручки в группе.

• Теория стресса станет своего рода погружением в проблему. Эти знания позволят избегать неточностей, недопонимания, лишних споров в процессе работы.

• У участников будет возможность разобраться в природе возникающих в процессе профессиональной деятельности отрицательных эмоций, зачастую являющихся причиной перегрузок, стрессов. Позволит поработать с этими эмоциями, найти оптимальные способы их преобразования, понять, что его больше всего беспокоит, попытаться найти решения проблемных ситуаций, мешающих работе.

• Участники познакомятся с новой формой групповой рефлексии, применение которой в учебной группе способствует созданию в ней положительной эмоциональной атмосферы и внимательному отношению друг к другу.

• Заключительный этап работы в тренинге дает базовый опыт, доводящий механизмы до автоматизма. Это даст возможность не затрачивать лишние усилия на регуляцию собственного поведения, а сделать этот процесс бессознательным.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Методика исследования представленности рефлексии в деятельности (по О. С. Анисимову)

Рефлексия, глубоко изученная философией и психологией, в последнее время заявляет о себе как дефиниция педагогики. Широко известны работы в области педагогической психологии и методологии педагогики, посвященные теоретическим аспектам рефлексии, однако педагогическая практика испытывает серьезные затруднения в связи с отсутствием методик развития рефлексии и ее исследования в деятельности как учащихся, так и педагогов. Проблема еще более актуализируется в связи с явным доминированием в современном образовании личностной парадигмы и методик развивающего обучения как ее частного проявления.

В системе последипломного образования личностная парадигма также находит свое выражение, однако, изменения в сторону использования активных методов обучения, внедрение развивающих технологий, опора на рефлексивный метод идут достаточно трудно, пока еще традиционные подходы превалируют, хотя инновационные методы и формы последипломного образования описаны и успешно апробированы.

Ориентация на развитие педагога предполагает наличие у него нового профессионального мышления, развитие необходимых для реализации современных целей образования профессиональных способностей: коммуникативных, креативных, рефлексивных, что, в свою очередь, требует адекватных методик их измерения. В качестве иллюстрации одной из них может служить тестовая методика О. Анисимова, позволяющая получить информацию об уровне рефлексии в деятельности. Тест содержит вопросы, направленные на изучение аналитических способностей, особенностей поведения в ситуации коллективной мыследеятельности, личностных особенностей. Эта методика, адаптированная нами для педагогической деятельности, позволила нам получить данные о выраженности рефлексии в деятельности практических педагогов, дало возможность более основательно проектировать образовательные программы повышения квалификации, учитывая рефлексивные особенности той или иной профессиональной группы.

Тест на определение уровня рефлексии (ПО О. Анисимову)

1. Если Вы решили профессиональную проблему, то как часто Вы возвращаетесь к ней для ее анализа?

а) *всегда;*

б) *часто;*

в) *по мере необходимости;*

г) *редко;*

д) *никогда.*

2. Если профессиональная проблема очень сложна, то как часто Вы от решения переходите к обдумыванию решения?

а) *всегда;*

б) *часто;*

в) *по мере необходимости;*

г) *редко;*

д) *никогда.*

3. Если Вы анализируете ход решения профессиональной проблемы, то как часто Вы ищите причину затруднения в способе мыслительной деятельности?

а) *всегда;*

б) *часто;*

в) *по мере необходимости;*

г) *редко;*

д) *никогда.*

4. Если Вы анализируете проблему, то как часто ищите причину затруднения в самом себе?

а) *всегда;*

б) *часто;*

в) *по мере необходимости;*

г) *редко;*

д) *никогда.*

5. Если Вы терпите неудачу в анализе профессиональной проблемы, то как предпочитаете поступить?

а) *отойти от проблемы и заняться другим делом;*

б) *упорно продолжать попытки решения;*

в) *прояснять непонятное с помощью необходимой литературы;*

г) *обращаться к другим за помощью;*

д) *привлечь группу специалистов для поиска решения.*

6. Если для Вас важна проблема, то как Вы относитесь к перспективе решения совместно с другими людьми?

а) *не вхожу в совместный поиск;*

б) *не против войти в совместный поиск;*

в) *чаще вхожу в совместный поиск;*

г) *склонен входить в совместный поиск;*

д) *в любом случае вхожу в совместный поиск.*

7. Если в совместном поиске решения проблемы возникли трудности, то как часто Вы стараетесь быть лидером в организации снятия затруднения?

а) *всегда;*

б) *часто;*

в) *по мере необходимости;*

г) *редко;*

д) *никогда.*

8. Если в коллективном решении проблемы возникли затруднения и Ваша роль недооценивается, то как часто Вы стараетесь сохранить позицию лидера?

а) *всегда;*

б) *часто;*

в) *по мере необходимости;*

в) *редко;*

д) *никогда.*

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Особенности рефлексивной деятельности руководителей общественных организаций (на примере обучения лидеров профсоюзных организаций Свердловской области)

Определяя факторы, обусловливающие характер, форму и динамику субъекта труда Е. А. Климов выделил две самостоятельные, но взаимодействующие группы факторов: объективные и субъективные. К объективным он отнес социальные, производственно-технические, экономические, организационные, санитарно-гигиенические и т. д.; к субъективным – личностные и профессионально-психологические, психофизиологические, индивидуально-типологические.

Изучение субъективных факторов выявило значительную роль образования в формировании и развитии профессиональной компетентности лидеров профсоюзного движения. Субъективные факторы во многом определяют их готовность к деятельности в условиях развивающейся социально-экономической ситуации, к динамике общественной жизни, к быстрому реагированию на изменения – иными словами, готовность к инновационной деятельности. Готовность к инновационной деятельности лидеров профсоюзного движения определяется наличием следующих факторов:

Человековедческая компетентность, которая в соответствии с характером и содержанием деятельности профсоюзных лидеров носит определяющий характер. Человековедческая компетентность детерминирует успешность руководства. Она интегрирует знания управленческой психологии, социологии, юриспруденции, педагогики, конфликтологии, этики, риторики и других значимых для лидера учебных дисциплин.

• Инновационный потенциал лидеров профсоюзного движения, выражающийся в их креативности, мобильности, способности работать и принимать решения в экстремальной, динамичной ситуации. Наличие инновационного потенциала у человека означает его способность работать не только в режиме функционирования, но и развития.

• Характер и уровень мотивации лидеров, связанный с целеполаганием в деятельности, выбором средств для достижения цели и, что самое важное, с поиском адекватного личностного смысла в деятельности.

• Рефлексивная позиция лидеров, предполагающая в условиях возникающих проблем их аналитическую деятельность, способность критически

отнестись к собственным результатам и умение найти новую норму для продолжения деятельности. Развитая рефлексия означает успешность деятельности лидеров, их способность преодолевать затруднения, видеть себя активным субъектом преобразований, происходящих в жизни и обществе.

Вышеуказанные факторы могут рассматриваться как субъективные и определяют успешность деятельности руководителей профсоюзных организаций.

Для изучения представленности данных факторов в деятельности профсоюзных работников нами был разработан опросник, в котором были использованы методика незаконченных предложений, ранжирование, анкетирование, открытые и закрытые вопросы.

Цель опроса состояла в выявлении наиболее важных проблем деятельности профсоюзных комитетов и профсоюзных организаций на местах и путей их решения, в определении отношения лидеров профсоюзных организаций к альтернативным профсоюзным движениям, в оценке лидерских и деловых качеств профсоюзного руководителя, в определении роли СМИ в пропаганде профсоюзного движения. Опрос проводился также с целью определения характера и уровня мотивации работников, уровня их компетентности в профсоюзной деятельности, содержания запроса на развитие компетентности, определении позиции каждого руководителя профсоюзной организации по ключевым вопросам профсоюзного движения, уровня развития рефлексивных способностей, инновационного потенциала, что в целом и характеризует содержание профессиональной компетентности руководителей профсоюзных организаций. Результаты опроса были важны для определения содержания обучающей программы по развитию их профессиональной компетентности.

Для успешности деятельности любого профессионала важно, как он определяет и различает объективные и субъективные условия своего труда, насколько актуальны для него проблемы, связанные с этими условиями, насколько он склонен решать их самостоятельно. Поэтому двенадцать предлагаемых для анализа проблем в неявном виде были разделены на 3 группы:

1. Проблемы, не находящиеся в компетенции профсоюзных комитетов, но на решение которых они могут повлиять, например: низкая заработная плата.

2. Проблемы, касающиеся непосредственно работы профсоюзных комитетов, например: коллективный договор, работа аппарата профсоюзных комитетов, стиль деятельности.

3. Проблемы, решаемые на уровне первичных профсоюзных организаций, например: традиционность и застой в работе профсоюзных организаций.

Такое деление предполагало выявление понимания руководителями профсоюзных организаций уровня своей компетенции, видения среди многих проблем непосредственно своих, связанных со спецификой профсоюзного движения.

Результаты показали, что 51% опрошенных считают наиболее важными социально-экономические проблемы, которые определяются государственной политикой, властными структурами, но не находятся непосредственно в компетенции профсоюзов. С одной стороны, это свидетельствует о понимании профсоюзным активом важности указанных проблем, с другой стороны, тот же факт указывает на недостаточное понимание своих непосредственных функций.

33% опрошенных указали как самые главные – проблемы, касающиеся деятельности аппаратов профсоюзных организаций, начиная от несовершенства административно-профсоюзных соглашений и заканчивая недостаточной связью аппарата с первичными организациями. Эта цифра указывает на наличие критической позиции по отношению к вышестоящим органам со стороны председателей профсоюзных организаций.

16% опрошенных увидели самые важные проблемы в той части деятельности, которую они осуществляют сами. Это в определенной мере указывает на наличие позиции самокритичности, ответственности, способности брать на себя решение проблем.

На предложение сформулировать самостоятельно важные проблемы откликнулись 20% опрошенных, указавших на две проблемы: низкая зарплата в муниципальных организациях и проблема оплаты расходов на зубопротезирование. 80% присутствовавших не сочли возможным самостоятельно сформулировать хотя бы одну проблему, касающуюся их профсоюзной деятельности.

Определяя ответственность за решение вышеуказанных проблем, 28% опрошенных склонны видеть главным ответственным лицом городские власти; 26% видят причину в социально-экономической ситуации в стране; 19% считают, что ответственность должны нести руководители предприятий; 14% указывают на аппарат профсоюзных организаций; 10% берут ответственность на себя; 3% возлагают ответственность на лидеров профсоюзного движения.

Из этого следует, что 90% опрошенных не склонны брать ответственность за происходящее в профсоюзных организациях на себя, хотя все вместе являются ее коллективным руководителем. Это указывает на низкий уровень рефлексии в мышлении и деятельности профсоюзных работников.

Определение наиболее важных проблем в содержании профессиональной компетентности профсоюзного лидера, показало, что наиболее актуальными, с точки зрения опрошенных, являются (приведены в соответствии с ранжированием):

1. Компетентность профсоюзного лидера в правовых вопросах – 90%;
2. Психологическая компетентность лидера – 80%;
3. Имидж лидера – 80%;
4. Общественное и государственное устройство России и роль в нем профсоюзов – 77%;
5. Лидер профсоюзной организации в своем коллективе: функции, взаимодействие с административными и социальными службами – 70%;
6. Личностно-деловые качества лидера – 43%;
7. Идеологическая работа лидера профсоюзной организации – 40%;
8. Формы организации связей с общественностью – 40%;

Эти результаты помогают определить содержание обучающей программы для руководителей профсоюзных организаций и указывают на основные затруднения, встречающиеся в их деятельности.

Одной из серьезных проблем российского профсоюзного движения является то, что оно в обстановке широкой гласности и общественного плюрализма потеряло безальтернативность. В последнее время возникают альтернативные профсоюзные и другие общественно-политические движения, которые выступают с резкой критикой официальных профсоюзных органов, причем эта критика не всегда носит конструктивный характер, не связана с достижением благих для населения целей, а скорее направлена на передел власти, собственности, хотя проходит под флагами борьбы за интересы народа.

В этой ситуации руководителям профсоюзных организаций важно иметь идеологические ориентиры, знать суть программ альтернативных движений и понимать, что за ними стоит, уметь противостоять экстремистским, деструктивным силам и вести разъяснительную работу. Поэтому следующий вопрос анкеты предполагал выяснение позиции по альтернативным профсоюзным движениям.

На этот вопрос ответили 100% опрошенных. 33% заявили о своем положительном отношении к альтернативным профсоюзам. Это может свидетельствовать об идеологической дезориентации и непонимании целей своей деятельности или об отрицании идеологии организации, которой они руководят. Хотя допускается также вариант трактовки, связанный с тем, что любое движение становится сильнее в условиях оппозиции и тогда наличие оппозиции может трактоваться как положительное. 43% не имеют определенной позиции, что напрямую свидетельствует о недостаточной компетентности руководителя. 3% отметили, что нет достаточной информации об альтернативных профсоюзных движениях для выработки позиции. 20% выразили отрицательное отношение к альтернативным движениям.

Результаты опроса указывают на очевидную разобщенность профсоюзных лидеров по этому вопросу и свидетельствуют о необходимости усиления идеологической работы среди руководителей профсоюзных организаций.

Анализ личностно-деловых качеств лидеров профсоюзных комитетов проводился с целью оптимизации их собственной деятельности. Помимо этого определялась общая установка опрашиваемых на лидера вышестоящей профсоюзной организации. Перечень предложенных для анализа качеств был построен на основе общей акмеологической характеристики лидера и дополнен противоположными качествами, ослабляющими позицию лидера.

Наиболее ярко выраженными лидерскими качествами опрошенные сочли интуицию, решительность, уверенность в себе, расположенность к людям. К качествам, дополняющим портрет лидера, были отнесены: интуиция, сильная воля, трудолюбие, умение расположить к себе, ответственность, решительность, ум, мудрость, коммуникативность, деловитость, целеустремленность, уважение к людям.

Среди качеств, затрудняющих деятельность, были названы конфликтность, нерешительность, неорганизованность, конформность, доверчивость.

Среди идеальных качеств лидера наиболее предпочитаемыми, а значит, желаемыми названы: сильная воля, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, расположенность к людям. Субъективные факторы: личностные, психофизиологические, индивидуально-типологические, отражающиеся на характере мотивации, креативности и уровне рефлексии, ярко проявляются в целеполагании, оценке взаимодействия с коллективом и своей позиции в нем.

Цели своей деятельности в роли руководителей профсоюзных организаций, согласно нашим данным, опрошенные связывают с помощью людям, организацией взаимодействия, общения, регулирования конфликтов, защитой прав работников, оказанием психологической помощи, выполнением информационной и управленческой функций. Это указывает на желание профсоюзных работников лидировать и требует коррекции их функционала, так как эти функции должны принадлежать руководителю предприятия. С другой стороны, при передаче им этих функций необходима специальная подготовка, которая может быть обеспечена в ходе обучения.

По мнению профсоюзных работников, оценка, даваемая им руководителем коллектива, чаще всего связана с проявлением их компетентности, личностных качеств, достаточно часто с личной заинтересованностью руководителя, но реже – со значимостью и результативностью работы для коллектива. Оценка их деятельности вышестоящим аппаратом, по мнению профсоюзных лидеров, чаще связана с дисциплинированностью, исполнительностью, удовлетворительным состоянием документации, личностными качествами, и очень редко – значимостью работы и ее результативностью для людей. Очевидно, что необходимо согласование целей профсоюзного лидера и целями руководителя коллектива и вышестоящими профсоюзными органами, что требует специальной работы.

Оценка работы профсоюзных работников со стороны членов их коллективов чаще всего связана с выполнением личных просьб, социальными льготами и т. д. В меньшей степени востребуются людьми личностные качества, компетентность профсоюзного руководителя. В этой связи важным представляется выполнение работы по связям с общественностью, пропагандой целей профсоюзов. Потребность же в содержании оценки своей работы опрошенные связали, в основном, с признанием их вклада, оценки их личностных качеств, в меньшей степени, с результативностью их работы или проявляемой в ней компетентностью.

Таким образом, результаты исследования показывают, что:

Мотивация деятельности руководителей профсоюзных организаций, в основном, носит внешний характер: доминируют мотивы материального стимулирования и личного признания, что в конечном итоге не способствует развитию профсоюзного движения. Внутренняя мотивация, связанная с осознанием содержания деятельности, движения профсоюзной идеи, мотивами личностной самореализации практически не выражена. Это является серьезной проблемой профсоюзного движения в целом,

поскольку кадры, согласно представленным данным, не являются носителями его идеологии.

Способность к рефлексии у профессионала проявляется в умении провести анализ собственной деятельности, критически отнестись к ее результатам и себе как ее субъекту, найти новые нормы, позволяющие преодолеть затруднение и выйти на качественно новую результативную деятельность. Способность осознать объективные затруднения как свои собственные, взять ответственность за решение проблем на себя означает развитую рефлексию. Согласно полученным данным, развитые рефлексивные способности не присущи для деятельности опрошенных, между тем как характер и содержание деятельности профсоюзного руководителя, обусловленные ее человековедческим характером, требуют знания и владения механизмом рефлексии.

Креативность, детерминирующая инновационную деятельность, может рассматриваться как свойство личности и как признак деятельности. Полученные данные указывают на то, что деятельность руководителей профсоюзных организаций не отличается разнообразием в принятии решений, оценке текущей ситуации, понимании проблем профсоюза, а скорее носит исполнительский, нетворческий характер.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что необходима специально организованная деятельность в рамках обучающей программы по развитию профессиональной компетентности руководителей профсоюзных организаций с учетом объективных и субъективных факторов, определяющих их деятельность.

Оглавление

Введение 3

Глава 1. Методологические функции рефлексии в последипломном образовании 5

1.1. Рефлексия и ее роль в последипломном образовании 5

1.2. Обоснование рефлексивного метода как дидактического 14

Вопросы к первой главе 25

Глава 2. Рефлексивные методики – способ реализации рефлексивного метода 26

2.1. Рефлексивная методика: общее и особенное 26

2.2. Применение рефлексивных методик в последипломном образовании 34

Вопросы к второй главе 50

Заключение 51

Рекомендуемая литература 53

Приложение 1. Проект инновационной игры в группе Фондов поддержки малого предпринимательства (один из округов Свердловской области) и проблемно-ориентированный анализ готовности менеджеров ФСМП к формированию корпоративного имиджа 58

Приложение 2. Проект семинара «Имидж завода N» и рефлексивный анализ деятельности руководителей (на примере топ-менеджеров предприятия металлургического холдинга – завода N) 68

Приложение 3. Использование интерактивных методик в работе экспертов и модераторов: опыт и проблемы (на примере установочных лекций в семинарах Школы публичной политики Свердловской области МОО «Открытая Россия») 76

Приложение 4. Проекты рефлексивных семинаров (на примере адаптивной школы Ханты-Мансийского автономного округа) 85

Приложение 5. Методика исследования представленности рефлексии в деятельности (по О. С. Анисимову) 88

Приложение 6. Особенности рефлексивной деятельности руководителей общественных организаций (на примере обучения лидеров профсоюзных организаций Свердловской области) 91

Метаева Валентина Александровна

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ РЕФЛЕКСИИ

Учебное пособие

Компьютерная верстка УД РГППУ

Подписано в печать 29.03.06. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 7,2. Уч.-изд. л. 7,75. Тираж 500 экз. Заказ № 86.
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Ризограф РГППУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.