

УДК 377.122:[159.923.2:005.336.5]

Значение рефлексивной деятельности в личностном и профессиональном развитии будущего педагога

И.А. МАЗУРОК

Рассматриваются возможности использования рефлексивной деятельности как источника развития личности в процессе подготовки педагогов. Обоснована роль рефлексии как системообразующего компонента профессионально-педагогической культуры. Предложены рефлексивные методики, которые возможно использовать как в образовательном процессе высшей школы, так и в системе повышения квалификации и переподготовки кадров.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, рефлексия, рефлексивная культура, виды рефлексивной деятельности, уровни развития рефлексии, профессиональная культура, рефлексивные методики.

Using reflective activity as a source of personal development in the process of training future teachers is regarded to be effective. Reflection is proved to be a backbone component of professional pedagogical culture. The author points out the reflective methods that can be used both in educational process in high school and in the system of qualification improvement and retraining of the personnel.

Keywords: personally-oriented education, reflection, reflective culture, types of reflective activity, levels of reflection development, professional culture, reflective methods.

Узловым пунктом новой образовательной парадигмы является идея развития. «Три основные грани этой идеи, – пишет В.И. Слободчиков, – заключаются в постоянном развитии самого образования (его содержания, форм, методов, способов организации); становлении образования как пространства, сферы развития личности (ее способности к универсальному саморазвитию); превращении образования в ведущий фактор развития общества (прежде всего в средство реанимации, придания жизнестойкости многообразным формам человеческих общностей)» [1, с. 53]. Таким образом, новая парадигма высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студента, предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности. Традиционно вопрос о развитии личности чаще всего решается на уровне интеллектуальной сферы. Однако личностно ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы студентов, характерным признаком которой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг, то есть умение рефлексировать. Кроме того, смыслопоисковое обучение предполагает принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности. А таким механизмом и фактором развития личности выступает рефлексивная деятельность.

В понимании механизма рефлексии мы придерживаемся трактовки И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, которые рассматривают ее как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру [2, с. 37]. В процессе переосмысления выделяются 5 этапов:

- 1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при её понимании;
- 2) исчерпание этих актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- 3) их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий;

4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления»;

5) реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий, проблемно-конфликтных ситуаций.

Рефлексия выступает как важнейший фактор развития, формирования целостной психической культуры личности, потому что является процессом самоанализа субъектом своего поведения, сознания, внутренних психических актов и состояния собственного опыта, личностных структур, так как необходимым составляющим рефлексивного процесса является осознание своей ограниченности и стремление расширить границы своих возможностей, то есть противоречие между имеющимся уровнем развития и тем, которого хотелось бы достигнуть. Кроме того, она обеспечивает выход за пределы природной необходимости. Потребность, возникающая в результате осуществления рефлексивной деятельности, носит не случайный характер, не связанный с внешним воздействием.

В рефлексии совмещаются функции познания, анализа и оценки. Рефлектирующий человек сравнивает побуждения с целями действия, выясняя при этом, будет ли удовлетворение данных потребностей содействовать достижению поставленной цели. Человек, подвергающий рефлексии свои качества, свои поступки, знает об их противоположностях, об их сущности. В результате рефлексии личность корректирует свои действия. Рефлектирующий вновь и вновь ищет новые версии причин происходящего, характер причин происходящего и варианты будущих действий. Привычная рефлексия поведения должна быть направлена на себя (субъекта поведения), в результате чего у учащихся появляются знания о себе. «В рефлексии, – подчеркивает С.С. Кашлев, – отражается исходный процесс, в том числе негативные побуждения и действия. Но в ней есть возможность или закрепить, оформить процесс, либо ему противопоставиться, а также возможность обобщить, выявить всеобщее. В рефлексии предоставляется выбор, вследствие чего рефлекслируемое действие может быть осуждаемым действием» [3, с. 233].

С.Л. Рубинштейн связывал с появлением рефлексии особый способ существования человека в мире. Акцентируя наличие у человека двух способов существования в этом мире, он считал, что первый способ – это обычное существование, когда «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным его явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять даже мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней». Второй способ существования собственно и есть рефлексия: «Развитая рефлексия как бы прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы ... человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к духовному опустошению ... либо другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [4].

В связи с тем, что развитие – процесс внутренний, то и судить о нем может в первую очередь сам субъект развития, что дает основание рассматривать рефлекссию как форму фиксации субъектом состояния своего развития и использовать ее материалы в качестве диагностических. Вместе с тем рефлексия – полифункциональный процесс. Выделяют ее следующие функции: диагностическая – рефлексия констатирует уровень нравственного развития учащихся и эффективность деятельности педагога по созданию внешних условий; смысло-творческая – рефлексия обуславливает формирование в сознании учащихся смысла их деятельности, способствует присвоению ими нравственных норм, с точки зрения которых они оценивают ценность для себя происходящего в учебной деятельности; мотивационная – рефлексия определяет направление, характер, результативность учебной деятельности учащихся с точки зрения нравственной направленности; коррекционная – рефлексия побуждает участников деятельности к ее корректировке [5, с. 83–84].

Различают следующие уровни развития рефлексии: фиксации, сравнения, проблемный, концептуальный, ценностный. Личность овладевает различными уровнями развития

рефлексии: от фиксации события до переосмысления системы ценностей. Следовательно, аксиологический компонент рефлексивной культуры определяет ее наивысший уровень, связанный, по мнению В.И. Слободчикова, с «осмыслением гносеологической ситуации, с выходом за пределы субъект-субъектных взаимодействий, с перестройкой этой жестко очевидной и массивной структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов» [1]. В образовании рефлексия становится эффективным средством для развития личности и решения педагогических задач, но для этого необходимы особые организационные условия. Сложность освоения механизма рефлексии заключается в том, что процесс познания и самопознания обеспечивается двумя разными рефлексиями: рефлексией мышления и рефлексией сознания – или их сочетанием, индивидуальным для отдельного человека.

Рефлексия мышления позволяет вносить коррективы в учебную деятельность, устанавливать границы собственной деятельности, вырабатывать к ней критическое отношение. Она обеспечивает развитие и преодоление затруднений в деятельности, делает организацию познания более эффективной. Рефлексия сознания – это нравственные основания деятельности, стремление к истине и тому подобные действия, связанные с моральными ограничениями, зависимостью от оценок, в рамках нравственного сознания. Моральная рефлексия представляет собой деятельность сознания субъекта по анализу собственных действий и их мотивов, приводящую к обоснованию моральных решений, мотивов и позиций. Рефлексивность в моральной сфере выполняет функции репродуктивного и продуктивного усвоения моральных ценностей, осознания смысла морального требования и выработки личного к нему отношения. На важность рефлексии как цели и важнейшего компонента образовательно-воспитательных усилий указывает Б.М. Бим-Бад, который считает, что от способности и склонности подрастающего поколения к постоянной рефлексивной работе сознания зависит будущее общества [6, с. 6].

Несмотря на то, что рефлексия мышления в педагогической практике получает преимущественное развитие, роль рефлексии сознания неоспорима, так как она позволяет решать проблемы, выходящие за границы освоения учебной деятельности. Поэтому очень важно обеспечивать решение такого рода задач, в которых соединяется рефлексия мышления и сознания. Причем актуальной представляется работа по развитию всех видов рефлексивной деятельности, разграничение которых происходит на основании ее объекта: коммуникативной, кооперативной, когнитивной и личностной рефлексии. Объектом кооперативной рефлексии является коллективное взаимодействие и позиционная роль в нем каждого. В коммуникативном аспекте рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется как специфическое качество познания человека человеком; размышление за другие лица; осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

В личностном аспекте рефлексия понимается как процесс переосмысления, как механизм не только дифференциации в каждом развитом и уникальном «Я» его различных подструктур (типа: «я» – физическое, «я» – биологический организм, «я» – социальное существо и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность. Личностная рефлексия имеет особое место в развитии нравственного самосознания, выступая средством переосмысления субъектом содержания своего самосознания в проблемной ситуации, которое дает возможность более целостной реконструкции своих представлений о себе. Когнитивный аспект рефлексии рассматривает умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Все выделенные исследователями типы рефлексивной деятельности имеют место и в педагогической практике. Так, для совершенствования процесса обучения и развития творческой мыслительной деятельности необходим учет специфики этих типов рефлексии в различных ситуациях образовательного процесса. При выполнении индивидуального задания для осуществления успешного мыслительного процесса может быть достаточно когнитивной (интеллектуальной) рефлексии. При выполнении заданий в присутствии преподавателя, эксперта, более сильного студента, но без реального общения и взаимодействия с ними в виде поиска решения, в мыслительный процесс помимо интеллектуальной рефлексии подключа-

ется еще и личностная. Данное сочетание типов рефлексии широко и активно культивируется исследователями по развитию мышления при индивидуальном решении творческих задач. В процессе непосредственного общения с другими студентами (групповая дискуссия) включается еще и коммуникативная рефлексия. В процессе проблемного или игрового обучения помимо интеллектуального, личностного, коммуникативного типов рефлексии осуществляется еще и кооперативная рефлексия. Безусловно, количество «запущенных» видов рефлексии, которые осуществляют обучающиеся, позволяет определить уровень сложности педагогической деятельности, так как перед преподавателем стоит непростая задача – разработка психолого-педагогических средств как для направленной активизации какого-то одного из данных видов рефлексии, так и для «запуска» их всех одновременно, а также для оптимизации их взаимодействия. Причем в результате одновременного разворачивания нескольких типов рефлексии, то есть в их взаимодействии, возникают качественно различные и более сложные новообразования, чем при функционировании лишь одного типа рефлексии [2].

Актуальность развития рефлексивных способностей подтверждается результатами опроса, проведенного среди студентов УО «ГГУ им. Ф. Скорины». Большинство из опрошенных высказались против увеличения количества учебных часов, отводимых на самостоятельную управляемую работу. А ведь самостоятельная работа требует владения способами и техниками творческого мышления, мыслекommunikации, мыследействия, различными способами деятельности: исследования, проектирования, управления, изыскания, в основе которых лежат рефлексивные процессы. Возможно, одна из причин сложившейся ситуации в том, что нынешние студенты – продукт традиционного образовательного процесса. Вместе с тем рефлексивная культура не только обеспечивает развитие личности студентов, но и их профессиональное становление. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают, по мнению В.А. Слостенина, уровни методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя [7, с. 6].

Выделение рефлексивного компонента не случайно, так как рефлексивная культура выступает как систематизирующий фактор профессионализма, определяемый совокупностью способностей, способов и стратегий, которые обеспечивают осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности педагога посредством их переосмысления, выдвижения инноваций, ведущих к преодолению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессионально-педагогических задач. Рефлексивный компонент предполагает готовность к профессиональной рефлексии, способность к осмыслению и преодолению стереотипов мышления, владение различными видами рефлексии: ретроспективной, представляющей критическое переосмысление прошлого опыта; ситуативной, предполагающей реальную оценку текущей ситуации; перспективной, содержащей предвидение, предвосхищение результатов своей деятельности, осознанный выбор оптимальной стратегии поведения и т. д. Вместе с тем можно отметить включенность рефлексии в процесс формирования всех компонентов компетентности, что объясняет необходимость развития рефлексивной деятельности будущих педагогов.

Таким образом, одно из направлений подготовки педагогических работников заключается в обеспечении овладения студентами и слушателями рефлексивных приемов по совершенствованию технологии урока, учебного занятия. В данном случае они должны приобрести умения отражать, понимать и чувствовать состояние и эмоции другого человека; анализировать свой собственный опыт, отмечая самые удачные его проявления; обнаруживать педагогические проблемы, снижающие эффективность работы; давать оценку своей деятельности в сложившейся педагогической ситуации, что особенно актуально во время прохождения педагогической практики.

Следующим направлением подготовки педагогов выступает овладение ими технологиями организации рефлексивной деятельности учащихся. Уже доказано, что многому нельзя научить прямо, что рефлексивная деятельность выступает фактором и механизмом развития личности учащегося. Умение учащихся думать самостоятельно, выносить свои собственные суждения, вырабатывать свои представления – продукт рефлексивной деятельности. Следова-

тельно, педагогическая рефлексия предполагает наличие у учителя позиции субъекта рефлексии, умение обеспечить данную позицию учащемуся и организовать взаимодействие с ним.

О.С.Анисимов, исследуя культуру рефлексивной самоорганизации педагога, указывает на содержание различных циклов рефлексии. Обычный цикл рефлексии в жизнедеятельности состоит из следующих этапов: фиксация содержания потребности; познание ситуации предмета; мотивационное сопоставление знания о внешнем с точки зрения внутреннего; коррекция способа действия. В отличие от него культурный цикл рефлексии в деятельности, переход к которому возможен в результате формирования рефлексивных способностей, дополнительно включает фиксацию ценности будущей деятельности; построение концепта ситуации деятельности; проблематизацию прошлой деятельности, построение стратегии будущей деятельности [8, с. 54]. Ценность будущей деятельности определяется в соответствии с системой ценностей рефлексивного. Следует отметить, что показатели уровня нравственного развития педагога (реализация нравственных ценностей избираемых норм педагогической деятельности, уровень развития рефлексии) соответствуют позициям постнеклассической рациональности, в которой расширяется поле рефлексии деятельности и учитывается соотношенность полученных знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами познающего субъекта [9, с. 187–188]. Причем личные ценностные установки учителя, в принципе, должны согласовываться с приоритетными социокультурными и целевыми установками своего времени.

Особое место в структуре профессиональной культуры занимает методологическая рефлексия, которая рассматривается как взгляд личности на себя не только с точки зрения накопленного теоретико-практического опыта, исходя из индивидуальной системы ценностных ориентаций, потребностей, интересов в познании, самопознании, саморазвитии, но и системного методологического знания (о знании, познании, самопознании, деятельности, творчестве и др.). Рефлексия позволит учителю получить целостное представление о содержании, средствах и способах своей деятельности, критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, стать субъектом своей активности. Посредством рефлексии человек выходит за пределы внешних воздействий. Рефлектируя, он сравнивает внешние воздействия (условия, побуждения, обстоятельства) друг с другом, со способами их осуществления, с целями своего существования, своей деятельности. С завершением рефлексии он либо поступает в соответствии с внешним воздействием и удовлетворяет побуждение, либо отказывается от него. Таким образом, результатом педагогической рефлексии является выход преподавателя в новую деятельность, которая помогает снять противоречия между требованиями ситуации и существующей нормой. Осуществление рефлексивной деятельности позволяет человеку подняться на более высокий культурный уровень. Потребность, возникшая в результате осуществления рефлексивной деятельности, носит не случайный характер, не связанный с внешним воздействием.

Говоря о системе подготовки кадров, основную задачу в рамках означенной проблемы мы видим в продуцировании, с одной стороны, потребности в профессионально-личностном развитии, а с другой, – в удовлетворении данной потребности. Осознание потребности как разрыва между сущим и должным обеспечивается пониманием педагогом требований педагогической деятельности и своих функций в ней и ценностно-смысловым отношением к этим требованиям и своим функциям. Необходимость этого подтверждают результаты анализа затруднений, испытываемых педагогами в профессиональной деятельности. Данные свидетельствуют, что в большинстве случаев затруднения связаны с неспособностью педагогов отказаться от стереотипных установок в тех ситуациях, в которых стереотипы перестают срабатывать. Слушатели чаще всего в качестве причин затруднений видят внешние, объективные условия и не настроены на осознание необходимости изменения собственной деятельности и того, что конкретно следует поменять в собственном опыте. Это задача рефлексивного характера, так как, меняя свое отношение к собственному опыту, педагог изменяет и развивает свою деятельность. Однако неспособность ее решения или отмечающиеся затруднения в рефлексивном анализе свидетельствуют о низком уровне рефлексивной культуры педагогических работников.

С целью решения данной проблемы следует включать в образовательный процесс рефлексивные методики, к числу которых относят: рефлексивные дискуссии, рефлексивные практикумы, организационно-деятельностные игры. Они нацелены на преобразование существующей знаний, представлений, профессиональной практики и позволяют обучающимся, опираясь на личностный потенциал, развить свой профессионализм. Так, диалоговые методики построены на авторском высказывании и его понимании. Это требует слушания авторского высказывания, постановки вопросов, направленных на его уточнение или понимание. Использование этих методик позволяет выращивать новое знание. Причем обязательным требованием является согласование позиций автора и других участников диалога.

Рефлексивные практикумы построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуальным профессиональным опытом, снятие межличностного барьера при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников взаимодействия. Наиболее распространенными видами рефлексивных практикумов выступают рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и др.

Методики, ориентированные на формирование критического мышления, предлагают технологизацию процесса на основе использования четырех фаз мыследеятельности: 1) выявления и оспаривания предположений; 2) проверки фактической точности и логической последовательности; 3) рассмотрения контекста; 4) изучения альтернатив. Можно использовать инновационные игры: дидактические и творческие, в том числе деловые, ролевые и др. Представленные выше методики, основанные на рефлексивном методе, являются эффективными для использования в высшей школе, а также последипломном образовании для реализации задач профессионально-личностного развития.

Литература

1. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 ; 19.00.07 / В.И. Слободчиков ; Рос. акад. образования. – М., 1994. – 78 с.
2. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии : проблемы исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С.С. Кашлев – Минск : Университетское, 2000. – 91 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
5. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.
6. Бим-Бад, Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 3–10.
7. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15.
8. Анисимов, О.С. Исследования по творчеству и культуре рефлексивной самоорганизации преподавателя (акмеологические аспекты) // Педагогическая концепция последипломного образования / О.С. Анисимов. – М. : РАМА, 1994. – Вып. 14. – 87 с.
9. Степин, В.С. Научная рациональность в гуманистическом измерении. О человеческом в человеке / В.С. Степин. – М. : Политиздат, 1991. – 384 с.