

УДК 373.091.12

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ****М.М. КАРНЕЛОВИЧ***(Гродненский государственный университет им. Я. Купалы)*

*Анализируется проблема понимания роли рефлексии в профессиональной педагогической деятельности. Раскрывается актуальность диагностики и формирования педагогической рефлексии молодых учителей. Приведено обоснование возможности управления развитием педагогической рефлексии у молодых учителей в условиях специально организованной педагогической деятельности. Описана специально разработанная программа, направленная на развитие личностной и коммуникативной рефлексии молодых учителей. Представлены апробированные способы формирования умений личностной и коммуникативной рефлексии, доказательства их эффективности. Приведены эффекты личностной рефлексии в процессах профессионально-личностного развития и саморазвития, коммуникативной рефлексии – в построении развивающей стратегии педагогического взаимодействия учителей с учащимися и конструктивного делового сотрудничества с коллегами. Принимая во внимание результаты проведенного исследования, предлагаются некоторые рекомендации, направленные на повышение эффективности обучения молодых учителей умениям педагогической рефлексии.*

**Введение.** Проблема рефлексии в последнее время стала междисциплинарной и занимает значимое место в педагогических и психологических исследованиях. Рефлексивные свойства сознания являются необходимым компонентом психогаммы многих профессий, особенно относящихся к сфере межличностных отношений и совместной деятельности. Это в полной мере относится к профессиональной деятельности учителя. Понимание роли рефлексии в становлении педагогического мастерства и творчества получает свое развитие в трудах представителей педагогики [1, 2], психологии [3, 4], акмеологии [5]. Концепция профессионального развития учителя [3] в качестве движущих сил рассматривает внутриличностные противоречия, причиной которых является диссонанс между оценкой учителя своих личностных качеств, способов поведения, общения (личностная рефлексия) и ожидаемой оценкой других (коммуникативная рефлексия). Педагогическая рефлексия выступает необходимым компонентом развитого педагогического общения [3, 6]. Однако недостаточно изученным является один из ключевых элементов, являющийся необходимым условием саморазвития профессионала, – рефлексия учителя. Изучение педагогической рефлексии как компонента профессиональной деятельности требует конкретизации и необходимости теоретически обосновать роль видов рефлексии в профессионально-личностном бытии учителей, выявить ее содержательные и структурные особенности, определить способы формирования рефлексивных умений.

**Постановка задачи.** Ведущим фактором в процессе профессионализации выступает внутренняя активность личности учителя, проявляющаяся в различных видах педагогической рефлексии. Формирование рефлексивных умений у молодых учителей способствует интенсификации процесса профессионально-личностного развития и построению развивающей стратегии педагогического взаимодействия учителей с учащимися и конструктивному деловому сотрудничеству с коллегами.

Актуальность исследования обусловлена:

- необходимостью расширения теоретических представлений о педагогической рефлексии молодых учителей;
- задачами гуманизации педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик»;
- недостаточностью разработанности проблемы педагогической рефлексии, функционирующей в профессиональном взаимодействии в системе «учитель – учитель»;
- необходимостью разработки и апробации способов формирования рефлексивных умений у молодых учителей.

**Основная часть.** Формирующий эксперимент включал в себя три основных этапа:

- 1) отбор испытуемых и диагностическое обследование исходного уровня развития личностной и коммуникативной рефлексии по показателям дифференцированности их содержания и структуры, частоты и разнородности применяемых рефлексивных действий;
- 2) реализация экспериментальной программы формирования способов педагогической рефлексии;
- 3) диагностическое обследование итогового уровня развития личностной и коммуникативной рефлексии учителей, анализ и интерпретация результатов по итогам формирующего эксперимента.

На этапе констатации исходного уровня развития личностной и коммуникативной педагогической рефлексии исследованием было охвачено 108 учителей в возрасте от 22 до 32 лет со стажем педагогической деятельности от 0,5 до 9 лет. Выявление содержательных и структурных особенностей видов реф-

лекции учителей осуществлялось с помощью метода поперечных срезов, контент-анализа самохарактеристик и сочинений учителей «Я-глазами других», модифицированного метода личностных конструкторов Дж. Келли, модифицированного метода диагностики рефлексивных действий С.И. Семенова и С.Ю. Степанова, статистических процедур индекса Баннистера, t-критерия Стьюдента и факторного анализа. Подробный анализ и интерпретация результатов, полученных на констатирующем этапе исследования, представлены в работах [7, 8].

Для изучения условий и апробации способов формирования рефлексивных умений у молодых учителей была сформирована экспериментальная группа из 58 учителей, из них: 19 – со стажем менее 3 лет, 21 – со стажем от 3 до 6 лет и 18 – со стажем более 6 лет.

Задачей экспериментальной программы являлась апробация и выявление эффективных способов развития умений личностной и коммуникативной рефлексии у молодых учителей. Программа была разработана на основе следующих положений:

- теоретических положений об активности личности в своем развитии и саморазвитии, о ее основных жизнеотношениях и противоречиях (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Е.Б. Старовойтенко);
- положений, сформулированных в рамках акмеологического подхода к становлению личности профессионала (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан);
- положений об основных формах, уровнях и составляющих рефлексии (В.Н. Барцалкина, Н.И. Гуткина, И.С. Кон, С.В. Кондратьева, Н.В. Крогиус, Р. Бернс, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.И. Чеснокова, С.Ю. Степанов).

В качестве способов организации деятельности участников использовались индивидуальные и групповые формы работы, ролевые и имитационные игры, театрализации (пантомима, педагогический театр, театр абсурда), творческие мастерские, дискуссии, изобразительное и литературное творчество, элементы психогимнастики. Предложенные упражнения не противопоставляются другим приемам рефлексии, используемым в практике. Речь скорее идет об интенсивности предъявления упражнений, их многообразии, направленности на тот или иной компонент педагогической рефлексии при соблюдении общей тематики.

Работа по овладению умениями личностной и коммуникативной рефлексии включала несколько этапов: дидактический, исполнительско-импровизационный, завершающий.

*Дидактический этап* был представлен занятиями, организованными в форме дискуссий, направленных на разъяснение педагогам значимости личностной и коммуникативной рефлексии в профессиональном и личностном развитии; формирование у педагогов потребности в самовоспитании рефлексивных качеств и формировании рефлексивных умений, способствующих установлению межличностных отношений с учащимися и коллегами, развитию собственной индивидуальности и осознанию смысла профессиональной деятельности и жизни.

*Исполнительско-импровизационный этап* состоял из индивидуальных занятий и семинаров-тренингов по освоению рефлексивных умений самопознания, самооценки, самопереживания, самоосмысления, самокоррекции, самопроектирования и самовыражения. На данном этапе педагогами реализовывались следующие задачи: рефлексия личностных и профессиональных проблем, их разрешение; рефлексия ценностей, мотивов и смыслов своей жизнедеятельности и профессиональной деятельности; позитивное переосмысление прошлого опыта на основе ретроспективной рефлексии; рефлексия актуальной мотивации и эмоций; формирование и развитие перспективной рефлексии; самомотивирование, разработка программы жизнедеятельности саморазвития. Логика построения рефлексивных семинаров-тренингов в рамках исполнительско-импровизационного этапа носила следующий характер:

1) актуализация потребности в профессионально-личностном саморазвитии и сотворческих отношениях с коллегами. Эта актуализация осуществлялась через развитие умений самодиагностики профессионально важных качеств, формирование адекватного представления о себе, осмысление различий между прошлым, реальным и желаемым «Я», «Я-глазами учащихся», «Я-глазами коллег», самовыявление специфических педагогических стереотипов и поиск средств их преодоления. Использовались упражнения: «Школьные образы», «Наши стереотипы» (разработаны на основе методик школы Степанова С.Ю.), «Кто Я», «Дистанция между реальным и идеальным «Я», «Кто есть кто», «Написание психологического автопортрета», «Я-глазами других», «Зеркало», «Мои достижения в жизни и профессии»;

2) формирование умений конструктивного рефлексивного анализа педагогической деятельности, личностных и профессиональных проблем. Участники реализовывали рефлексивные алгоритмы разрешения жизненных противоречий, исследовали профессиональную деятельность через обращение к культурным ценностям, осваивали механизмы самокоррекции эмоциональных состояний. Использовались упражнения: «Решение жизненных и профессиональных проблем», «Проблемность моих отношений к жизни» (разработаны на основе методик Е.Б. Старовойтенко), «Ограничивающее решение», «Ресурс», «Плюс-минус шкала», «Тревога» (прообразом выступили методики, предложенные А.П. Ситниковым), «Декларация «выживания» учителя и ученика», «Импровизация проблемных ситуаций», «Чучело», «Медитация»;

3) согласование и развитие смыслов, ценностей, мотивов профессионально-педагогической деятельности. Участники выстраивали целостный образ полноценной жизни и определяли собственные ценности профессии, выявляли и согласовывали противоречивые мотивы, осознавали многоальтернативность профессионального роста, диагностировали степень интегрированности собственной «Я-конценции» и «Я-профессионального». Использовались упражнения: «Ценности профессиональной жизни» (создана на основе методики А. Рокича, а также работ К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Деркача, Е.А. Климова), «Пирамида профессионального роста» (создана на основе модели профессиональной стратификации П. Сорокина), «Мой идеал профессионала», «Символ жизненного успеха», «Мониторинг мотивации», «Французское плетение»;

4) формирование умений личностной перспективной рефлексии. Педагоги осмысливали свои жизненные и профессиональные перспективы, диагностировали собственную личностную активность в профессиональном становлении, разрабатывали модели самостоятельной профессионализации и самосовершенствования, овладевали способами самомотивирования, создавали стратегический план жизни на ближайшие 5 лет и мотивирующий девиз на ближайшие 3 месяца. Использовались методики «Волшебный магазин», «Новый Я», «Взгляд из будущего», «Мини-программа», «Временная линия», «Самостоятельная профессионализация и совершенствование», «Картина будущего» (разработаны на основе идей А.П. Ситникова, О.Н. Дубровиной).

На завершающем этапе экспериментальной программы учителя применяли рефлексивные умения, освоенные посредством проработки и конструирования на исполнительско-импровизационном этапе, в реальной педагогической деятельности и педагогическом взаимодействии. При этом учитывались закономерности развития качеств личности, отмеченные Л.С. Выготским [9] и состоящие в том, что рефлексивные качества, выполняющие роль «третичных условий» в развитии личности, относятся к наиболее поздно формирующимся в онтогенезе.

**Результаты.** В качестве критериев оценки эффективности эксперимента по формированию умений педагогической рефлексии учителей рассматривались: разница между показателями наличного уровня содержательных и структурных характеристик личностной и коммуникативной рефлексии испытуемых экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента. Для определения степени дифференцированности личностной и коммуникативной рефлексии учителей использовался параметр «когнитивной сложности-простоты» по Баннистеру. Чем выше индекс Баннистера, тем большее число конструктов повторяют, дублируют друг друга, тем менее дифференцированной является рефлексия, тем более выраженной когнитивная простота. Из полученной путем статистической обработки информации следуют доказательства, что в группе произошли статистически достоверные положительные сдвиги в показателях дифференцированности ( $p \leq 0,001$ ) педагогической личностной и коммуникативной рефлексии (табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели индекса Баннистера до и после формирующего эксперимента

| Личностная рефлексия   |                           | Коммуникативная рефлексия |                           |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Индекс до эксперимента | Индекс после эксперимента | Индекс до эксперимента    | Индекс после эксперимента |
| 1276                   | 708                       | 2213                      | 1736                      |

Установлены статистически значимые различия между первоначальным и итоговым уровнем выраженности таких компонентов педагогической рефлексии, как частота ( $p \leq 0,001$ ) и разнородность ( $p \leq 0,001$ ) рефлексивных действий, применяемых учителями в ходе рефлексирования (табл. 2).

Таблица 2

Частотность и разнородность рефлексивных действий, используемых учителями до и после формирующего эксперимента

| Частотность рефлексивных действий   | До эксперимента | После эксперимента |
|-------------------------------------|-----------------|--------------------|
|                                     | 217             | 499                |
| Разнородность рефлексивных действий | 13              | 18                 |

Этот факт представляется особенно важным, поскольку количество рефлексивных действий служит показателем энергетической (побудительной) силы мотивов перцептивно-рефлексивной деятельности учителя [6].

Таким образом, в условиях эксперимента у участников группы формируется мотивация осуществления педагогической рефлексии как значимого компонента их профессиональной педагогической деятельности.

В экспериментальной группе выраженное развитие получил и такой показатель, как уровень сложности применяемых учителями рефлексивных действий при осуществлении коммуникативной рефлексии. Если до формирующего эксперимента в описываемом виде рефлексии испытуемых были выявлены лишь рефлексивные действия простого уровня (утверждение, фиксирование, самооценка, уверенность), то в ходе эксперимента учителями были освоены рефлексивные действия более сложного уровня (переосмысление позиции субъекта взаимодействия, рассуждение, прогнозирование развития качества, указание на степень развития свойства, выявление разных сторон свойства), что и было зафиксировано при диагностике итоговых результатов исследования.

Одним из способов анализа результатов влияния формирующего эксперимента на развитие педагогической рефлексии учителей является исследование самоотчетов и отзывов участников по окончании работы группы. Может показаться, что самоотчеты имеют лишь субъективный характер и не могут быть использованы в качестве критерия результативности эксперимента. Однако если опираться на феноменологический подход, мы должны признать, что такие самоотчеты могут дать прекрасный материал, иногда во многом по яркости, эмоциональной насыщенности, глубине превосходящий тот материал, который был получен посредством объективных, однако чаще всего ограниченных различными рамками методами, диагностик.

По словам Л.А. Петровской, важно принять во внимание то, что «субъективные ощущения, фиксируемые участниками в ответах, часто являются тем самым эффектом, который выступает основной целью тренинга. Если участник, например, сообщает, что в результате занятий он перестал испытывать определенный дискомфорт в общении, то такая субъективная оценка, вероятно, не уступает по своей значимости какому-либо объективному показателю» [9, с. 152].

Давая общую характеристику результатов эксперимента, нашедшую отражение в самоотчетах участников, необходимо отметить существенный момент: практически во всех самоотчетах и отзывах отмечается значимость и полезность проведенной работы. Большинство учителей подчеркивают положительный эмоциональный эффект, во всех отзывах высказывается удовлетворенность результатами работы. Эффективными способами формирования умений личностной рефлексии, по мнению учителей, являются следующие упражнения: «Картина будущего» (для 100 % участников); «Мониторинг мотивации» (96 %); «Мини-программа» (87 %); «Символ жизненного успеха» (84 %); «Мои достижения в жизни и профессии» (68 %); «Решение жизненных и профессиональных проблем» (68 %); «Мой идеал профессионала» (66 %); «Ценности профессиональной жизни» (65 %); «Ресурс» (63 %); «Пирамида профессионального роста» (52 %). Учителя указали на следующие эффекты указанных способов: возможность переоценить негативный прошлый опыт и найти в нем позитивный стимул к развитию; конкретное определение способов текущего самоконтроля мотивации и поведения, способов совладания с жизненными и профессиональными проблемами, путей и способов саморазвития; формирование четкого желаемого образа себя в будущем, значительное углубление разнообразных представлений о самом себе, своем «Я», своем внутреннем мире, конкретизация и корректировка «образа Я»; закрепление умений эффективного самоанализа и др.

Участники отметили эффективность таких способов формирования умений коммуникативной рефлексии, как «Школьные образы» (100 %), «Наши стереотипы» (97 %), «Импровизация проблемных ситуаций» (89 %), «Декларация «выживания» учителя и ученика» (82 %), «Кто есть кто» (78 %), «Чучело» (73 %), «Зеркало» (57 %), позволивших учителям:

- сформировать адекватное представление о себе в глазах других субъектов педагогического взаимодействия и изменить свое представление о них; преодолеть педагогические стереотипы в отношении учащихся различной успешности обучения и степени эмоциональной привлекательности; самоопределиться и адаптироваться в профессиональном коллективе;
- развить чувство общности, сплоченности, единой цели; сформировать яркие субъективные переживания внутренних изменений, касающихся пересмотра отношений к себе самому, к окружающим людям, с которыми учителю приходится общаться, вступать в контакт, к миру вообще;
- освоить способы осуществления глубинного общения, которое «выстраивается» на основе приращения гуманистических установок.

Принимая во внимание указанные результаты, предлагаются следующие *методические рекомендации*, направленные на формирование педагогической рефлексии молодых учителей:

- разъяснение педагогам значимости умений личностной рефлексии для управления профессионально-личностным саморазвитием;

- постановка перед педагогами задачи формирования умений коммуникативной рефлексии, способствующих формированию адекватных субъект – субъектных отношений в системах «учитель – ученик», «учитель – учитель»;

- осуществление рефлексии педагогом в психологически комфортных условиях;
- включение педагога в специально организованную деятельность по коррекции рефлексивных представлений, направленных на понимание учащихся, коллег;
- участие педагога в семинарах-тренингах по освоению рефлексивных умений самопознания, самооценки, самопереживания, самоосмысления, самокоррекции, самопроектирования и самовыражения;
- использование педагогом полученных знаний и опыта осуществления личностной и коммуникативной рефлексии в реальной деятельности с целью профессионально-личностного развития.

**Выводы.** Вышесказанное позволяет сделать практический вывод о возможности более эффективно влиять на формирование педагогической рефлексии молодых учителей в условиях специально организованного обучения, предусматривающего тренировки личностного и коммуникативного видов педагогической рефлексии. Разработанные и апробированные способы формирования умений личностной и коммуникативной рефлексии молодых учителей доказали свою эффективность и могут быть использованы в сочетании с другими методами и в качестве основного средства для психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного совершенствования учителей и построения развивающей стратегии взаимодействия в системах «учитель – учащийся», «учитель – учитель».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 112 с.
2. Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / И.А. Стеценко. – Ростов н/Д, 2006. – 45 с.
3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
4. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
5. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. Профессионализм в педагогическом общении / С.В. Кондратьева и [и др.]; под общ. ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
7. Карнелович, М.М. Проблема формирования рефлексии у учителей как психологической детерминанты профессиональной педагогической деятельности / М.М. Карнелович // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 1. – 2003. – № 1 (18). – С. 121 – 128.
8. Карнелович, М.М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися / М.М. Карнелович // Весн. Гродз. дзярж. ун-та ім. Я. Купалы. Сер. 4. – 2007. – № 2 (54). – С. 101 – 109.
9. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3: История развития высших психических функций. Детская психология. – 328 с.
10. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 180 с.

Поступила 20.05.2008