

## ПОВЫШЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Мустафина А.С., Батырбаева Н.К.*

Республика Казахстан, г. Петропавловск,

Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»,

Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской  
области

### **Abstract**

The article describes the process of conducting applied psychological and educational research organization reflexive process at leveled teachers training courses. The developed model schematization results of group and individual reflexive process is presented. The results of the research level of reflexivity teachers are described. The features of the influence of organized purposefully reflective process on the level of reflexivity are considered.

### **Аннотация**

В статье описан процесс проведенного прикладного психолого-педагогического исследования организации рефлексивного процесса на уровневых курсах повышения квалификации педагогов. Представлена разработанная модель схематизации результатов группового и индивидуального рефлексивного процесса. Описаны результаты исследования уровня рефлексивности педагогов. Рассмотрены особенности влияния целенаправленно организованного рефлексивного процесса на уровень рефлексивности.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивность, профессиональные конструкты, профессиональное развитие.

**Цель статьи:** описание процесса и результатов прикладного психолого-педагогического исследования повышения рефлексивности, проведенного в процессе обучения педагогов на уровневых курсах повышения квалификации.

### *Постановка проблемы исследования*

Результативность повышения квалификации педагогов и его роль в профессиональном развитии в послекурсовой период зависят от того насколько его содержание и формы работы будут направлены на создание условий для развития самоанализа и готовности к профессиональным изменениям.

В.И. Подобеда и А.Е. Марон в своей модели адаптивной среды образования взрослых выделяют одним из принципов оценки деятельности по обучению взрослых - влияние на открытость человека новому, преодоление стереотипов, развитие гибкости его мышления, изменение ценностей [5].

М. Уоллес считает, что «...стратегической целью обучения студентов и учителей должна стать задача не столько сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых зависит профессиональная компетентность педагога» [1, с.2].

Повышение рефлексивности требует иного подхода, нежели непосредственные задачи обучения; «...рефлексия – это не информация и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать» [1, с.4].

Организация повышения рефлексивности педагогов требует в первую очередь реализацию принципов и учета особенностей обучения взрослых. Так, О.И. Лаптева, И.М. Войтик, И.Н. Семенов выделяют одной из основных проблем обучения взрослых: *установки и стереотипы*, сформировавшиеся в процессе профессиональной деятельности и создающие иллюзию достоверности. «Опыт педагога - это не только накопленная информация, но и автоматизация многих действий, это стереотипы и установки. Он может сыграть и отрицательную роль в перестройке профессиональной деятельности» [5, с.87].

Гаргай В.Б., Куракбаева К.С. также отмечают негативное влияние на профессиональное развитие устаревших «конструктов». Под «*конструктами*» они понимают схемы поведения, сформированные на основе теоретических и эмпирических знаний: «Если приобретенные (теоретические) знания есть результат усвоения содержания той или иной науки или опыта других людей, то субъективные знания включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности. В действительности два вида знаний не существуют изолировано, а представляют в своей совокупности систему так называемых концептуальных схем, или профессиональных конструктов, которые, по существу, и определяют осознанные и неосознанную готовность учителя к каким-либо действиям» [1, с.2].

Для профессионального развития необходима замена таких «конструктов», которая обеспечивается непрерывным процессом рефлексии.

Целенаправленная организация рефлексии в условиях повышения квалификации требует психологического обоснования с глубоким пониманием того: как разворачивается психологический механизм рефлексии? какие средства воздействия эффективны? насколько индивидуален рефлексивных процесс? как уровень рефлексивности будет влиять на эффективность переосмысления профессионального опыта и т.д.

Особое значение развитие рефлексивности приобретает на уровне курсов повышения квалификации. Одним из основных аспектов Программы курсов повышения квалификации педагогов является организация системного размышления учителя о своей практике. Опыт показывает, что эффективный анализ педагогического опыта является основой успешности освоения модулей Программы и развития навыков рефлексии.

Организация эффективного рефлексивного процесса требует целенаправленного, комплексного, психологически обоснованного воздействия. Главным аспектом успешности педагога в позиции «рефлексивного практика» видится индивидуальный уровень его рефлексивности, что обуславливает актуальность нашего исследования.

#### *Анализ последних исследований и публикаций*

А.В. Карпов определяет рефлексивность как составляющую триады «рефлексия – рефлексивность - рефлексирование». Он определяет рефлексивность как синтетическую психическую реальность, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс (рефлексия), и как психическое свойство (рефлексивность), и как психическое состояние (рефлексирование) одновременно. Рефлексивность им рассматривается как свойство, имеющее индивидуальную меру выраженности, определяющее насколько ориентирован и успешен в процессе рефлексии человек [2].

Процесс обучения на уровне курсов объединяет педагогов с разным уровнем рефлексивности, по-разному включаемых в рефлексивный процесс, что, конечно, требует учета в организации рефлексивного процесса в группе.

Благодаря конкретизации предмета рефлексии и возможности выявления индивидуальной меры выраженности рефлексивности появились новые исследования функциональных зависимостей и связей, интересных для понимания влияния рефлексивности на профессиональную деятельность.

И.М. Скитяевой выявлена взаимосвязь между уровнем рефлексивности и характером стратегии рефлексивного выхода. Более низкое или высокое развитие способности к рефлексии приводит к снижению количества и вариативности стратегий. При этом в ходе профессиональной деятельности нарастает вариативность используемых стратегий [7, с. 75-79].

Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина, описывая выводы исследования И.М. Скитяевой, отмечают, что «...высокорефлексивные люди менее жестко опираются на имеющиеся стратегии и априорные предпочтения; они учитывают в ситуации выбора больше альтернатив, что, впрочем, не обязательно сказывается на эффективности выбора; им труднее отбрасывать неподходящие альтернативы; у них, в отличие от низкорефлексивных, качество решений коррелирует с числом учитываемых альтернатив, им труднее генерировать

гипотезы и переключаться с одних на другие; они склонны усложнять ситуацию, а низкореклексивные, напротив, упрощать ее. Таким образом, влияние рефлексивности на ситуацию выбора очевидно, но с точки зрения его эффективности амбивалентно, не дает однозначных преимуществ» [8, с.14].

А.В. Карпов, Е.В. Сатомская выявили особенности структуры личности людей с разным уровнем рефлексивности. Авторами сформулирован вывод о том, что «...именно средний, т.е. оптимальный уровень рефлексивности, является наиболее адекватной основой для структурной организации личностных качеств. Слишком низкая и слишком высокая рефлексивность ведет, хотя и по прямо противоположным причинам, к снижению организованности личностной структуры» [8, с.18].

Оптимальен средний уровень рефлексивности и для социально-психологической адаптации. Н.А. Каталовой, А.В. Карповым выявлено, что «адаптационные показатели личности равномерно снижаются по мере приближения значений уровня рефлексивности к «крайним» значениям, как минимальным, так и максимальным» [3, с.18].

Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина в статье «Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции» описывают исследования Ю.Куля, в которых он различает ориентацию на действие (на проблему) свойственную низко-среднерефлексивным людям и на состояние (на самого себя) свойственную высокореклексивным. Выявлено, что «...более ориентированные на действие индивиды реализуют большую часть своих намерений по сравнению с теми, кто ориентирован на состояние, менее подвержены негативному влиянию ситуаций, порождающих беспомощность, лучше способны усиливать мотивационную привлекательность значимой для них альтернативы, облегчая тем самым принятие решения, наконец, они оптимистичнее в отношении ожиданий успеха, сильнее вовлечены в деятельность и, действительно, лучше справляются со сложными задачами» [8, с.17].

Анализ проведенных исследований показывает необходимость не повышения рефлексивности всех без исключения педагогов, участвующих в повышении квалификации, а скорее формирование ее оптимального уровня.

#### *Описание процесса психолого-педагогического исследования*

Исследование особенностей включения педагогов с разным уровнем рефлексивности было проведено в следующей логике.

1) Диагностика уровня рефлексивности с помощью методики В.В.Пономаревой и А.В.Карпова.

2) Включенное структурированное наблюдение по параметрам (активность смены рефлексивной позиции, поиск и понимание внешних и внутренних проявлений психики

субъектов, проявление стереотипов и профессиональных конструктов при интерпретации рефлексивного содержания, реакции на субъективные затруднения).

3) Включение в учебный процесс дополнительного теоретического и практического материала по психологии рефлексии (понятие рефлексия, психологические механизмы рефлексивного процесса, рефлексивность, интерпсихическая и интрапсихическая рефлексия, ситуативная, ретроспективная, перспективная рефлексия, рефлексивный выход, рефлексивная позиция).

4) Организация рефлексивных процессов с использованием разработанной нами модели схематизации результатов рефлексивного процесса, позволяющей зафиксировать рефлексивные позиции, занимаемые в ходе анализа.

Результаты диагностики показали, что у 25% педагогов, принявших участие в исследовании, выявлен низкий уровень рефлексивности (меньше 4 степеней), а высокий уровень (равен или выше 7 степеней) у 20,8% учителей. Преобладают педагоги со средним уровнем – 54,2%.

Структурированное наблюдение показало, что *низкорефлексивные педагоги в организованном групповом процессе рассматривают поверхностные взаимосвязи, акцентируя внимание лишь на внешних проявлениях психической активности, оставляя без внимания причинно-следственные связи.*

Сформулированные диагностические выводы определили необходимость разработки модели, выступающей ориентиром в реализации стратегий рефлексивного выхода (рисунок 1).

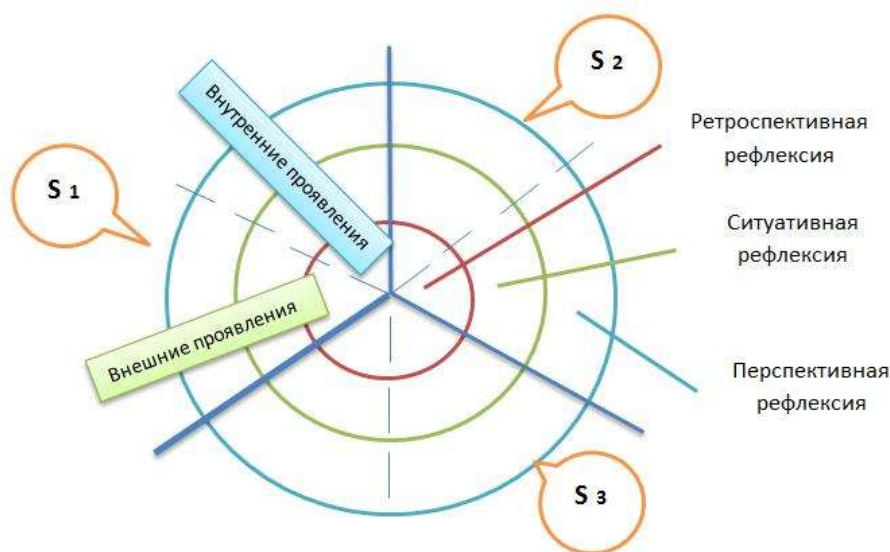


Рисунок 1. – Модель схематизации результатов рефлексивного процесса

Модель схематизации результатов рефлексивного процесса позволила зафиксировать рефлексивные позиции, занимаемые в ходе анализа: а) рефлексивный выход в отношении субъектов (S1, S2, S3 и т.д.); б) рефлекссию по «временному» принципу (анализ происходящего - ситуативная рефлексия, предпосылки, мотивы и причины произошедшего, т.е. поиск причинно-следственной связи - ретроспективная рефлексия и анализ предстоящей деятельности, поведения; прогнозированием в случаях изменения стратегий - перспективная рефлексия); в) области анализа внешних (действия, поведение, реакции и т.д.) и внутренних проявлений психической активности (мысли, эмоции, мотивация и т.д.).

Использование данной модели позволило учителям более эффективно выстраивать рефлексивный процесс, соотносить собственные мыслительные категории с конкретными материальными и идеальными объектами. Этот этап мы определили как конструирование системы рефлексивного отображения деятельности.

#### *Результаты исследования*

Предметом воздействия в нашем исследовании являлось целенаправленное использование педагогами психологических механизмов для самоорганизации процесса рефлексии. В то же время, так как рефлексия выступает одновременно в трех модусах (рефлексия – рефлексивность - рефлексирование), то можно предположить, что специально организованный процесс рефлексии и погружение в состояние рефлексирования будут способствовать повышению рефлексивности.

Результаты первичной и повторной диагностики уровня рефлексивности педагогов были обработаны посредством математического метода обработки T - критерий Вилкоксона.

Данный критерий выбран для математической обработки данных, так как он дает возможность сопоставить показатели, измеренные на *двух* разных этапах на *одной* и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только *направленность* изменений, но и их выраженность [6].

Критерий был применен как к общим результатам всех испытуемых, так и отдельно для групп слушателей с разным уровнем рефлексивности, выявленным при первичной диагностике.

Для результатов всей группы типичным сдвигом являлось повышение уровня рефлексивности, нетипичным – понижение. В отдельных группах также наблюдалась нетипичность снижения уровня рефлексивности, за исключением результатов слушателей с высоким уровнем.

Сформулированы **гипотезы**.

H<sub>0</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

В соответствии с алгоритмом просчета  $T$  – критерия Вилкоксона нами высчитана разность (изменение количества сырых баллов полученных в начале и в конце обучения по методике определения уровня развития рефлексивности В.В. Пономаревой и А.В. Карпова), проранжированы абсолютные значения разности и в соответствии с формулой  $T = \sum R_i$  высчитаны  $T_{эмп}$ .

Результаты обработки данных показали, что при наблюдаемой типичности сдвигов в сторону повышения рефлексивности, данная тенденция не превышает интенсивности сдвигов в сторону уменьшения (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты просчета  $T$ -критерия Вилкоксона

Общие результаты	Типичный сдвиг – повышение уровня рефлексивности	$T_{эмп} = 119,5$	$T_{эмп} > T_{кр}$ (0,05)	Принимается гипотеза $H_0$
Низкорексивные	Типичный сдвиг – повышение уровня рефлексивности	$T_{эмп} = 2$	$T_{эмп} = T_{кр}$ (0,05)	Принимается гипотеза $H_1$
Среднерексивные	Типичный сдвиг – повышение уровня рефлексивности	$T_{эмп} = 26$	$T_{эмп} > T_{кр}$ (0,05)	Принимается гипотеза $H_0$
<b>Высокорексивные</b>	Типичный сдвиг – снижение уровня рефлексивности	$T_{эмп} = 0$	$T_{эмп} = T_{кр}$ (0,05)	Принимается гипотеза $H_1$

Таким образом, можно сделать вывод о том, что целенаправленно организованный рефлексивный процесс способствует повышению уровня рефлексивности у педагогов с низким уровнем. У среднерексивных педагогов сдвиги в сторону повышения не превышают сдвигов в сторону уменьшения.

Особый интерес вызывает снижение уровня рефлексивности у педагогов с высоким уровнем до средних показателей.

#### *Выводы*

Сопоставив описанные ранее эмпирические исследования касаясь влияния уровня рефлексивности на эффективность деятельности, рефлексивного процесса, с результатами

нашего исследования можно предположить, что освоение Программы уровней курсов повышения квалификации и психологически, методологически обоснованный рефлексивный процесс способствует оптимизации уровня рефлексивности педагогов.

Практическая значимость – это возможное использование на практике для выстраивания целенаправленного, психологически обоснованного воздействия.

Перспективным видится доработка предложенного механизма организации рефлексивного процесса, а в частности его индивидуализация с учетом уровня рефлексивности педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гаргай В.Б., Куракбаева К.С. Рефлексивная педагогика - инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) //Методист, 2009, №8, С 2-9.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал, 2003, № 5, С. 45-57.
3. Каталова Н.А., Карпов А.В., Особенности социально-психологической адаптации высокорефлексивных и низкорефлексивных личностей // Вестник интегративной психологии, 2006, №6, С.24-18.
4. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е.Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 406 с.
5. Лаптева О.В., Войтик И.М., Семенов И.Н. Рефлексивное мышление педагогов. – Омск: ИПКРО, 2003. - 120 с.
6. Сидоренко, Е. В. Математические методы обработки в психологии. – Санкт-Петербург: ПНЦ РАН, 1996. – 347 с.
7. Скитяева И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: Дис. канд. пс.. наук. - Ярославль, 2002. - 224 с.
8. Леонтьев Д.А. Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон.науч. журн. 2011, №2(16). - <http://psystudy.ru>.