

М. Н. Аверина, А. В. Воронин

### Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент

В статье рассматривается роль и место рефлексивных умений в структуре общепрофессиональных умений педагога. Авторами рассмотрены такие понятия, как «рефлексивные умения», «рефлексивная компетентность» и «рефлексивная культура». Особый акцент делается на том, что уровень сформированности рефлексивных умений во многом предопределяет успешность формирования и развития других общепрофессиональных умений.

**Ключевые слова:** рефлексивные умения, рефлексивная компетентность, рефлексивная культура, общепрофессиональные умения педагога

M. N. Averina, A. V. Voronin

### The Structure of the Teacher's Standard Professional Abilities: a Reflective Component

The subject of the article is the role and place of reflective skills in the structure of general pedagogical skills. The authors describe such concepts as reflective skills, a reflective competence, reflective culture. It is underlined in this article that the level of reflective skills development influences the development of other general reflective skills.

**Keywords:** reflective skills, a reflective competence, reflective culture, general pedagogical skills.

Вся профессиональная деятельность учителя пронизана рефлексивными процессами, которые проявляются в ходе: практического взаимодействия с учащимися и коллегами, когда учитель стремится адекватно воспринимать и реагировать на слова и действия других людей; проектирования деятельности, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей учащихся и возможностей их продвижения и развития; самоанализа и самооценки педагогом собственной деятельности и себя как субъекта.

Объектом деятельности педагога, объектом его управления, организации является деятельность учащихся. Любые педагогические задачи – это задачи по управлению деятельностью учащегося. Однако в данном случае речь идет о таком управлении, при котором учащийся становится в позицию субъекта, также способного к управлению своей деятельностью. Такого рода процессы можно назвать рефлексивными процессами. Рефлексивные процессы в данном случае – это процессы отображения одним человеком (педагогом) «внутренней картины мира» другого человека (учащегося). Учитель должен не только иметь собственные представления об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает ученик.

Педагог должен не только рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой обладает учащийся, но и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать. Подоб-

ного рода преобразования могут осуществляться только в результате активной деятельности самого учащегося, педагог же должен строить свое управление этой деятельностью. Такого рода управление деятельностью другого человека можно охарактеризовать как рефлексивное управление. То есть педагог отбирает, уточняет и перепроверяет свои действия, что выражается в сомнениях, в выдвижении гипотез, постановке вопроса (самому себе), уточнении. Рефлексивное управление составляет основу самосовершенствования педагогической деятельности, педагогического общения, профессионально-личностных свойств учителя.

Такой аспект педагогической рефлексии, как самоанализ и самооценка педагогом собственной деятельности и себя как субъекта, проявляется как в общем осмыслении своей профессии и своего места в ней, так и в конкретном личностном отношении к тому или иному педагогическому решению. *Каким учителем я являюсь? Каковы мои личностные качества, помогающие (или мешающие) мне эффективно действовать?* Подобного рода вопросы характеризуют рефлексивное отношение учителя к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Необходимость рефлексивного отношения к собственной деятельности и поведению определяется и тем обстоятельством, что индивидуальная деятельность любого учителя приобретает смысл лишь в общей системе работы в школе как социального института. Учитель не может осознать свой индивидуальный опыт, не всматрива-

ясь в опыт других. Он не может перенять чужой опыт, не соотнося его с собственной деятельностью. С одной стороны, учитель осваивает этот социальный опыт, используя его при организации своей индивидуальной деятельности, а с другой – вносит свой собственный вклад в развитие массового педагогического опыта, передавая другим свои индивидуальные достижения.

Иначе говоря, педагогическая рефлексия может быть выражена формулой **«опыт + рефлексия опыта = непрерывное профессиональное развитие»**. Следовательно, накопление опыта является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста. Лишь постоянное осмысление, анализ, перестройка собственного опыта позволяют учителю совершенствовать свое мастерство.

Указывая на сложность предмета рефлексирования, следует отметить, что при педагогическом рефлексировании важно осознавать не только себя во всей сложности личностного и профессионального развития, но и воспринимать другого человека (ученика, коллегу и т.д.) как целостную, уникальную, самореализующуюся личность. При этом рефлексированию подвергаются не только сама деятельность, но и коммуникативные средства, которые используются в процессе педагогического взаимодействия.

Таким образом, педагогическая рефлексия – это не просто знание или понимание педагогом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления, это процесс удвоенного зеркального взаимоотражения субъектами друг друга, содержанием которого выступает осознание хода педагогической деятельности, воссоздание особенностей друг друга.

Как подчеркивает М. Уоллес, «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя» [7, с 2]. Далее он продолжает: «... по этой причине стратегической целью повышения квалификации учителей должна стать не столько замена, модернизация устаревших профессиональных конструктов на новые, сколько развитие рефлексивных способностей учителя, от уровня и качества которых и зависит эта замена» [7, с 2]. Иными словами, мнению, **чем выше уровень сформированности рефлексивных**

**умений у учителя, тем он более готов к изменению субъективной системы установок в соответствии с меняющейся ситуацией.**

Таким образом, развитие мастерства находится «в руках» самого учителя, и именно он должен стать основным агентом, осмысленно регулирующим стандарты своего поведения. Такая модель принципиально отличается от других моделей, разрабатываемых в русле бихевиористской традиции, согласно которым манипулятивный контроль внешних по отношению к учителю субъектов выступает в виде обязательного условия, необходимого для создания нужного поведенческого репертуара.

Следуя избранной логике, можно утверждать, что **профессиональная педагогическая рефлексия связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий (в том числе в связи со складывающимися тенденциями в современном образовании, социокультурной политике)**. Если рефлексия чаще всего стихийна, ситуативна, то профессиональная рефлексия в большей мере «упорядочена» содержанием и обстоятельствами деятельности, а потому поддается упорядочению, внешнему влиянию, корректировке.

Рефлексивная модель обучения, основанная на непрерывной систематической рефлексии, может быть представлена процессами целостного переосмысления опыта. Основной принцип состоит в том, что существующая ситуация и опыт субъекта не могут служить средством или подсказкой для творческого решения какой-либо проблемы. Существующий опыт оказывается всего лишь материалом для выявления смыслопорождающих возможностей человека, которые обеспечивают рефлексивный процесс – осмысление, переосмысление и действенное преобразование действительности его жизнедеятельности (С.Ю. Степанов). Как только происходит такое переосмысление, то возникает предпосылка к порождению нового. Умение переосмыслить опыт своей деятельности – одна из главных предпосылок дальнейшего саморазвития человека. Развивая рефлексивные способности человека, мы тем самым обеспечиваем обновление мышления, мировоззрения, системы ценностных ориентаций.

Под **рефлексивными способностями** понимается система таких свойств, как рефлексивные процессы, стиль, рефлексивные управленческие

умения, личностная децентрация, которая обеспечивает высокие результаты в деятельности. Выделяют следующие **компоненты рефлексивной педагогической способности**:

- представленность в образе «я» прошлого, настоящего, будущего;
- экспансивность (в сфере профессионально-педагогических качеств);
- открытость, активность образа «я», высокая степень глубины, обширности и точности рефлексии;
- оперативность и точность рефлексивного стиля;
- способность к личностной децентрации [1; 7].

Важность развития рефлексивных способностей подчеркивается в исследованиях по саморегуляции личности, подразумевающей регулирование своих отношений с внешним миром, сохранение, развитие и поддержание своего целостного «я». Развитие рефлексивной способности происходит на всех этапах саморегуляции, в процессе которой изменяются мышление и деятельность, а следовательно, постоянно изменяются и развиваются интеллектуальные, эмоциональные, волевые аспекты личности.

*Способность к профессионально-педагогической рефлексии определяется совокупностью следующих умений:*

Структура деятельности	Рефлексивные умения
Цель деятельности	Оценивать требования к идеалу (норме) с аксиологических позиций; оценивать поставленную цель на основе диагноза – анализа – прогноза; корректировать цель в соответствии с ценностными требованиями к деятельности
Способы деятельности	Оценивать логические пути деятельности; оценивать логические возможности деятельности; проявлять готовность к пересмотру своих действий
Результат деятельности	Оценивать эффективность своей деятельности; прогнозировать конечный результат своей деятельности; оценивать значимость продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев качества; принимать ответственность за свою деятельность

Представляется, что **формирование рефлексивных умений в процессе подготовки и переподготовки учителей можно рассматривать как цель и стратегию обучения на любой ступени, поскольку итогом рефлексивного поиска является «активно сконструированное знание»**. Оно связано с собственными интересами обучающегося и ранее полученными знаниями, имеющимся опытом. Технологическое обеспечение рефлексивного обучения направлено на со-

умение переходить из пространства мыслительной или организационной деятельности в пространство выделения, анализа и проектирования способа этой профессиональной деятельности;

умение фиксировать результаты анализа в собственных схемах и представлениях, а изменение этих схем и представлений (перепроектирование) делать содержанием собственной профессиональной деятельности [3].

Таким образом, очевидно, что системообразующим компонентом в подготовке конкурентноспособного, компетентного профессионала выступает сформированность **рефлексивных умений**. Исследователь М.Н. Демидко к рефлексивным умениям относит группу умений, которые обеспечивают рефлексивно-аксиологический компонент креативной деятельности специалистов. Автор описывает рефлексивные умения в соответствии со структурой деятельности, представленной в виде следующих элементов: **цель => способ => результат**. Каждый структурный элемент деятельности обеспечивается соответствующими рефлексивными умениями [2].

четание определенных средств и методов, обеспечивающих реализацию диагностично поставленных преподавателем и обучающимися целей в процессе активно конструированного субъектами обучения процесса, основанного на осмыслении значимого для них опыта.

Можно с уверенностью сказать, что в совокупности развитие механизма рефлексии затрагивает различные аспекты формирования мыслительных (интеллектуальных) способностей.

Применительно к развитию учителя *способность к рефлексии оказывается неразрывно связанной с формированием всего комплекса профессиональных умений.*

*других групп общепрофессиональных умений педагога [4].* Рассмотрим эту классификацию более подробно.

Необходимо отметить, что существуют две основные классификации общепрофессиональных умений педагога, включающие рефлексивные умения. В рамках *первой классификации рефлексивные умения выделяются в отдельную группу умений, существующую независимо от*

Название групп профессиональных умений		Виды профессиональных умений педагога
Содержание теоретической готовности учителя	<b>Аналитические умения</b>	представлены такими частными умениями, как умение: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ анализировать педагогические явления, т.е. расчленять их на составляющие части (условия, причины, мотивы, средства, формы проявления и т. д.);</li> <li>➤ осмысливать каждый элемент педагогического явления в связи с целым и во взаимодействии с другими элементами;</li> <li>➤ находить в педагогической теории положения, выводы, закономерности, соответствующие рассматриваемым явлениям;</li> <li>➤ правильно диагностировать педагогическое явление;</li> <li>➤ формулировать приоритетные педагогические задачи и находить оптимальные способы их решения</li> </ul>
	<b>Прогностические умения</b>	в их состав входят: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ формулировка диагностируемых образовательных целей и задач;</li> <li>➤ отбор методов их достижения;</li> <li>➤ предвидение возможных отклонений при достижении результата, нежелательных явлений и выбор способов их преодоления;</li> <li>➤ мысленная проработка структуры и отдельных компонентов образовательного процесса;</li> <li>➤ предварительная оценка затрат средств, труда и времени участников образовательного процесса;</li> <li>➤ конструирование содержания взаимодействия участников образовательного процесса</li> </ul>
	<b>Проективные умения</b>	включают частные умения: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ вычленять поле образовательных проблем;</li> <li>➤ обосновывать способы их поэтапной реализации;</li> <li>➤ планировать содержание и виды деятельности участников образовательного процесса с учетом их потребностей, возможностей (материальных в том числе), интересов, средств, опыта и собственных качеств личности;</li> <li>➤ определять форму и структуру образовательного процесса в зависимости от сформулированных педагогических задач и особенностей участников;</li> <li>➤ определять отдельные этапы педагогического процесса и задачи, характерные для них;</li> <li>➤ планировать индивидуальную работу с учащимися для оказания своевременной дифференцированной помощи, для развития способностей;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ отбирать формы, методы и средства обучения и воспитания для получения качественного педагогического результата;</li> <li>➤ планировать системы приемов, направленных на стимулирование активности школьников и сдерживание негативных проявлений в их поведении;</li> <li>➤ планировать развитие воспитательной среды и связей школы с родителями и общественностью</li> </ul>
	<b>Рефлексивные умения</b>	<p>включают в себя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ правильность сформулированных целей, их преобразование (конкретизацию) в те или иные задачи;</li> <li>➤ адекватность решаемых приоритетных задач необходимым условиям;</li> <li>➤ соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;</li> <li>➤ эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;</li> <li>➤ соответствие применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, уровню их развития, содержанию образования в той или иной образовательной области;</li> <li>➤ причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания;</li> <li>➤ целостный опыт своей педагогической деятельности и его соответствие критериям и рекомендациям, предлагаемым современной наукой</li> </ul>
<b>Содержание практической готовности учителя</b>	<b>Организаторские умения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ связаны с включением учащихся в различные виды деятельности и организацией деятельности коллектива, превращающей его из объекта в субъект образования. К группе общепедагогических организаторских умений относят мобилизационные, информационно-дидактические, развивающие и ориентационные</li> </ul>
	<b>Коммуникативные умения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ включают взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений педагогического (вербального) общения и умений и навыков педагогической техники</li> </ul>

В рамках второй классификации рефлексивные умения включаются во все группы традиционно выделяемых умений (аналитические, прогностические, проективные, организаторские, коммуникативные), причем каждой группе об-

щепрофессиональных умений соответствует определенный вид рефлексии (личностная, интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная).

<b>Преобладающий вид рефлексии</b>	<b>Группа общепрофессиональных умений</b>
<b>Интеллектуальная</b> , то есть направленная на осмысление совершаемого субъектом действия в содержании педагогической задачи	- прогностические - проективные
<b>Личностная</b> , то есть направленная на критическое осмысление себя как субъекта профессиональной деятельности	- аналитические
<b>Кооперативная</b> , то есть переосмысление знаний о структуре и организации коллективного взаимодействия	- организаторские
<b>Коммуникативная</b> , то есть переосмысление представлений о внутреннем мире другого человека	- коммуникативные

Это классификация представляется нам более логичной и правомерной, поскольку наиболее значимой для обеспечения профессионального роста учителя является группа, объединяющая рефлексивные умения. Именно они пронизывают все группы профессиональных умений и обеспечивают возможность через анализ своей педагогической деятельности увидеть недостатки и определить пути их решения, способствуя тем самым саморазвитию учителя. Таким образом, уровень сформированности рефлексивных умений во многом предопределяет успешность формирования и развития других общепрофессиональных умений.

Необходимо отметить, что рефлексивные умения обладают такими признаками, как: применимость к различному предметному содержанию; вариативность; осознанность выполняемых действий, что позволяет рассматривать рефлексивный опыт как обобщенное рефлексивное умение субъекта.

Все вышеизложенное позволяет нам говорить не только о необходимости формирования и развития рефлексивных умений, но и о **формировании рефлексивной компетентности и рефлексивной культуры педагогов в ходе повышения квалификации.**

**Рефлексивная компетентность** – необходимое условие повышения профессионализма, педагогического мастерства преподавательских (педагогических) кадров. Это сравнительно новое понятие в рамках рефлексивной психологии, которое представляет собой сложное образование, поскольку субъект может рефлексировать по разным основаниям, соответствующим вышеперечисленным видам рефлексии. **Рефлексивная компетентность** – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности.

**Рефлексивная культура** характеризуется следующими признаками: готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обретать новые смыслы и ценности; умение адаптироваться в непривычных межличностных отношениях; умение ставить и решать нестандартные практические задачи.

Для того чтобы развивать рефлексивную культуру, следует выполнять ряд условий: раз-

вивать у учителей умение приостановить собственную деятельность и «встать» над собственной деятельностью; развивать умение выделять главные моменты своей и чужой деятельности как целого; развивать умение объективировать деятельность, то есть переводить с языка непосредственных впечатлений и представлений на язык общих положений, принципов, схем.

Высоким уровнем рефлексии обладают далеко не все педагоги, что свидетельствует о необходимости изучения и диагностики рефлексивных способностей, а также развития рефлексивной культуры и рефлексивной компетентности. Из всего вышеизложенного следует, что в результате многочисленных как отечественных, так и зарубежных исследований появился ряд представлений о рефлексии, которые, тем не менее, не дают пока целостного и упорядоченного представления об особенностях и культуре рефлексивного мышления и рациональных способах его формирования и развития. Очевидно, что для развития рефлексивных способностей необходимы специальные методы, оптимизирующие этот сложный процесс.

#### Библиографический список

1. Войтик, И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления [Текст]. – Новосибирск : СибАГС, 2001. – 144 с.
2. Демидко, М. Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях [Текст]. – Минск.
3. Зельцерман, Б. А. Мастерская открытий. Опыт альтернативного образования [Текст]. – Рига, 1995.
4. Роботова, А. С., Леонтьева, Т. В., Шапошникова, И. Г. Введение в педагогическую деятельность [Текст]. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
5. Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления [Текст]. – Запорожье : ЗГУ, 1992. – 192 с.
6. Wallace M. Action Research: How to Do It // Paper presented at the 2<sup>nd</sup> International Conference of the Malaysian English Language Teaching Association, 24 - 27 May, 1993.

#### Bibliograficheskiy spisok

1. Voytik, I. M. Ocenka i razvitiye reflektivnogo myshleniya [Tekst]. – Novosibirsk : SibAGS, 2001. – 144 s.
2. Demidko, M. N. Formirovaniye reflektivny'kh umenij u obuchayushchikhsya v srednikh special'ny'kh uchebny'kh zavedeniyakh [Tekst]. – Minsk.
3. Zel'cerman, B. A. Masterskaya otkry'tij. Opy't al'ternativnogo obrazovaniya [Tekst]. – Riga, 1995.

4. Robotova, A. S., Leont'yeva, T. V., Shaposhnikova, I. G. Vvedeniye v pedagogicheskuyu deyatel'nost' [Tekst]. – M. : Akademiya, 2004. – 208 s.

5. Semenov, I. N., Stepanov, S. Yu. Refleksivnaya psikhologiya i pedagogika tvorcheskogo my'shleniya [Tekst]. – Zaporozh'ye : ZGU, 1992. – 192 s.

6. Wallace M. Action Research: How to Do It // Paper presented at the 2<sup>nd</sup> International Conference of the Malaysian English Language Teaching Association, 24 - 27 May, 1993.