

Рефлексия в деятельности педагога как механизм отражения, изучения и преобразования профессионального опыта

И. В. Шеститко, О. В. Сурикова

В статье представлен теоретический анализ понятия рефлексии как механизма деятельности педагога, описана технология осуществления рефлексивной деятельности посредством реализации рефлексивных педагогических кейсов.

The article presents a theoretical analysis of the concept of reflection as a mechanism of the teacher's activity, describes the technology of reflexive activity through the implementation of reflexive pedagogical cases.

Ключевые слова: рефлексия педагога, опыт профессиональной деятельности, рефлексивный педагогический кейс.

Keywords: teacher's reflection, professional experience, reflexive pedagogical case.

Организация профессиональной деятельности педагога связана с созданием условий для его самообразования. Сущностной основой данного процесса выступает рефлексия (лат. reflexio — «обращение назад», «отражение»). Это метапонятие применяется в различных областях знаний. Авторы научных исследований в трактовке данного термина актуализируют различную степень обобщённости его сущностных характеристик и роли в исследуемых процессах в зависимости от области применения и вида деятельности (рис. 1).

В современных научных исследованиях понятие «рефлексия» выступает как междисциплинарное и рассматривается в философии, социальных и гуманитарных дисциплинах — психологии, педагогике, социологии, искусствоведении, лингвистике, информатике и математике, а также менеджменте, бизнес-администрировании при изучении проблем мышления, деятель-

ности и её результатов, при управлении процессом обучения и развития персонала организации, педагогов в том числе. Очевидно, что рефлексия связана как с жизнедеятельностью человека в целом, так и с профессиональной деятельностью специалиста в частности.

Предпосылки трактовки рефлексии в *деятельностном контексте*, подразуме-



Ирина Владимировна Шеститко,
кандидат педагогических наук, доцент,
директор Института повышения
квалификации и переподготовки Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка



Оксана Валентиновна Сурикова,
старший преподаватель кафедры менеджмента
и образовательных технологий Института
повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка

вающем особую преобразовательную активность человека, сложились в философии Нового времени (XVII век) и немецкой классической философии (XVIII—XIX века). В данный период были впервые раскрыты основные смыслы и введено само понятие рефлексии (Дж. Локк), которое интерпретировалось в значении очень близком к современному — как *осознание опыта*, что предполагало функционирование ряда взаимосвязанных процессов:

- *отражение и наблюдение за опытом*: «...наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы её проявления» (Дж. Локк) [1, с. 155];
- *изучение, теоретизация, категоризация опыта*: вследствие рефлексии в разуме возникают идеи (Дж. Локк), диалектический метод мышления «абстрактное — рефлексия — конкретное» (Г. Гегель), рефлексия — «состояние души... условия, при которых мы можем образовать понятия» (И. Кант) [2, с. 39];
- *изменение, преобразование, саморазвитие опыта*: рефлексия — основ-

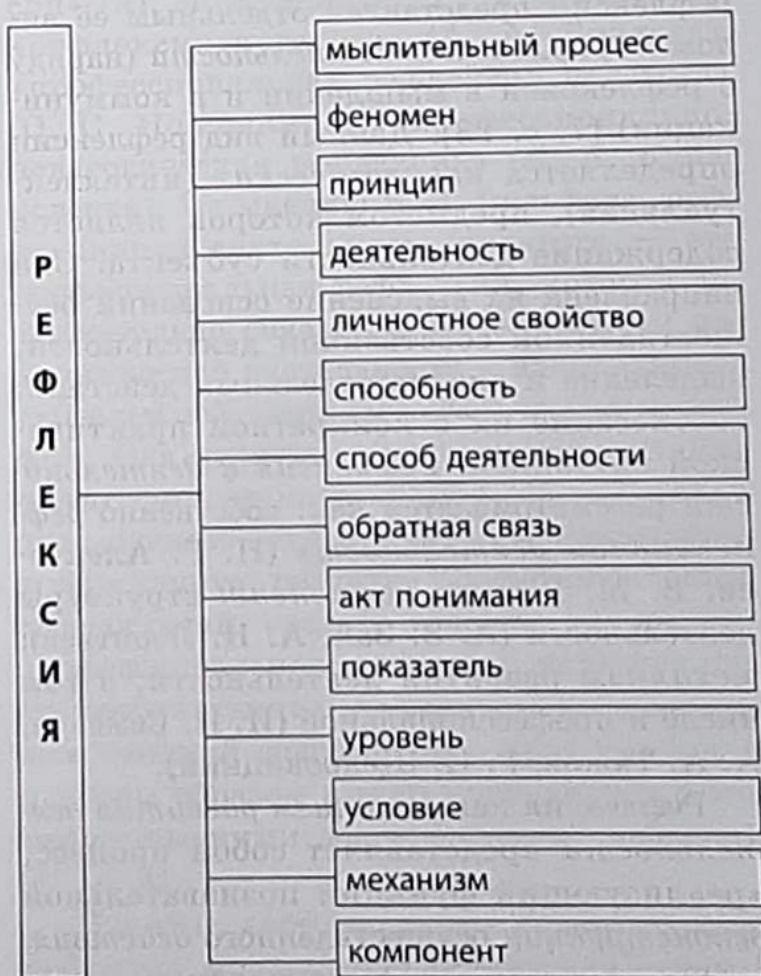


Рисунок 1 — Трактовки термина «рефлексия» на основе различной степени обобщённости его сущностных характеристик

ной механизм образования нового из известного, раскрытия известного в новом, рефлексия совпадает с деятельностью саморазвития духа и в то же время является основным механизмом его саморазвития (Г. Гегель) [3, с. 16];

- «освобождение» от опыта, от сдерживающих стереотипов: рефлексия даёт возможность разрыва жёстких, причинно-обусловленных заданностей (И. Фихте) [4, с. 418].

По словам Н. Г. Алексева, «рефлексия неразрывно связана не столько с опытом, сколько со свободой от него, путём его объективации, опредмечивания и преобразования» [5]. В настоящее время в философии рефлексия понимается как «осмысление человеком опыта своего индивидуального бытия с помощью системы категорий и по законам движения мысли» [6, с. 93], которое направлено на процесс саморазвития.

В психологии деятельностный характер рефлексии представлен отдельным её видом — рефлексия в деятельности (наряду с рефлексией в мышлении и в коммуникации) [7, с. 23]. Данный вид рефлексии определяется как логическая (интеллектуальная), предметом которой является содержание деятельности субъекта. Она направлена на выяснение оснований осуществлённой собственной деятельности, выделение и анализ отдельных действий, соотнесение их с конкретной практической ситуацией. Рефлексия в деятельности рассматривается как: собственно рефлексивная деятельность (Н. Г. Алексева, В. М. Розин); компонент структуры деятельности (А. З. Зак, А. Н. Леонтьев); механизм развития деятельности, в том числе и профессиональной (И. Н. Семёнов, А. А. Тюков, Г. П. Щедровицкий).

Рефлексия как механизм развития деятельности представляет собой процесс, «реализующий функции познавательной реконструкции осуществлённого действия, выявления причин фиксированного или возможного в будущем затруднения в действии, коррекции прежнего способа действия с направлением

затруднения в его реализации при сохранении или изменении цели действия» [8, с. 5]. Данный механизм реализуется в процессуальной схеме и носит циклический характер. Существуют несколько непротиворечащих друг другу схем процесса рефлексии (рис. 2.):

- исследование ситуации деятельности → выявление затруднений в деятельности → установление причин затруднений → критика старой нормы (прежние способы деятельности) → выработка новой нормы (новые способы деятельности) (Г. П. Щедровицкий) [9, с. 35];
- репродукция стереотипов → регрессия переживаний → кульминация вдохновения → прогрессия самосознания → продукция инновации (И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов [10]).

Из рисунка 2, на котором представлены варианты схемы рефлексии как механизма развития деятельности, можно сделать вывод, что предметом рефлексии является не столько сама деятельность, сколько опыт этой деятельности, поскольку исследуемая ситуация либо уже произошла, либо смоделирована на основе серии многократно повторяемых (стереотипных) случаев из реальной практики.

Опыт неразрывно связан с деятельностью, обусловлен и предрешён ею. Опыт (профессиональный, в том числе педагогический) понимается исследователями как совокупность знаний, умений, способов деятельности и результат этой деятельности (Ю. К. Бабанский). Структурно опыт представляется как набор целостных ситуаций деятельности и соотносимых с ними способов действий, то есть сформировавшихся алгоритмов, сценариев деятельности (А. В. Карпов, Н. М. Уварова, Ю. Э. Краснов).

Опыт проявляется в деятельности. Он зафиксирован и представлен в ней как устоявшиеся способы действий в конкретных (реальных) ситуациях, то есть собственные нормы деятельности человека. Нормы воспринимаются субъектом как ин-

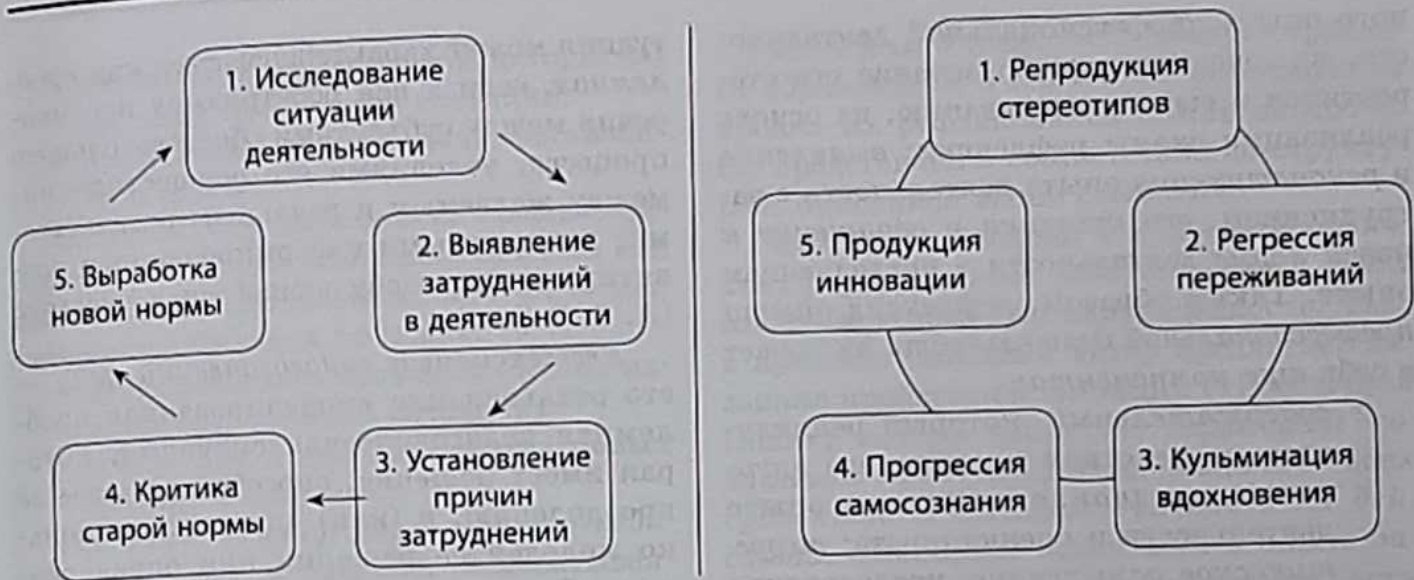


Рисунок 2 — Схемы процесса рефлексии
(по Г. П. Щедровицкому (слева) и И. Н. Семёнову (справа))

в прошлой и определяющие характер настоящей и будущей деятельности, а соответственно, и будущего опыта.

Таким образом, *опыт* включает в себя:

- конкретную *ситуацию*, в которой разворачивалась деятельность;
- *средства и способы (нормы)* осуществления деятельности;
- логически полученные *результаты* этой деятельности.

Очевидная обращённость рефлексии к уже состоявшейся деятельности и её результатам позволила нам оперировать понятием «*рефлексия опыта деятельности*» и раскрывать его как процесс *отражения, изучения и преобразования* опыта.

Рефлексия исследуется в рамках профессиональной деятельности специалиста, где рассматривается понятие «*рефлексия в деятельности специалиста*», или «*рефлексивная деятельность специалиста*», «*профессиональная рефлексия специалиста*». Под ней понимаются внутренняя работа, соотнесение специалистом себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, с существующими о ней представлениями, которые отличаются на разных этапах профессионального самоопределения [11].

Рассмотрение рефлексии как *педагогической дефиниции* отражает её значимое место в профессиональной деятельности

педагога (учителя, воспитателя, андрагога, руководителя учреждения образования). Понятие *рефлексивной деятельности педагога* достаточно изучено. Оно синонимично понятиям «педагогическая рефлексия» (Ю. Н. Кулоткин, Г. С. Сухобская), «рефлексия педагога» (А. А. Бизяева), «профессиональная рефлексия педагога» (О. С. Ноженкина), «профессионально-педагогическая рефлексия» (Л. А. Кунаковская). По мнению Б. З. Вульфо́ва, рефлексивная деятельность педагога — это профессиональная рефлексия, которая содержательно связана с особенностями педагогической деятельности и накопленным учителем собственным *педагогическим опытом*. Она является «*механизмом анализа профессионального опыта*, способствует преодолению затруднений в деятельности, детерминирует развитие профессиональных способностей, создаёт условия личностно-профессионального развития, является системообразующим элементом в развитии компетенций современного профессионала и таким образом прямо коррелирует с акмеологическими достижениями человека» [12, с. 4].

Понятие «*рефлексивная деятельность педагога*» может отождествляться с понятием «*рефлексия опыта профессиональной деятельности педагога*», которое обозначает теоретическое осмысление индивидуаль-

ного опыта профессиональной деятельности, включающее преобразование его стереотипов и выход в инновацию, на основе реализации схемы рефлексии: *выявление и реконструкция* опыта деятельности с затруднением, его *критика* и *обращение к новой норме* деятельности в последующем опыте. Таким образом, *рефлексия опыта профессиональной деятельности* включает в себя три компонента:

- *содержательный*, который реализуется посредством следующего алгоритма: *осознание проблем* в опыте деятельности и оценка опыта; *теоретическое осмысление*, исследование и анализ опыта деятельности; *преодоление стереотипов* и *создание нового опыта*;
- *процессуальный*, включающий три этапа (шага): *выявление и реконструкция* опыта деятельности с затруднением, *критика* опыта со старой нормой (прежним способом деятельности) и *конструирование* нового опыта (с новыми нормой, способом деятельности);
- *функциональный*, предполагающий *анализ* (дискредитацию) предыдущего опыта, *преобразование* последующего опыта, *развитие* профессиональной деятельности в целом.

Обозначенная деятельность технологически осуществляется посредством реализации *рефлексивных педагогических кейсов*, специально разработанных и предназначенных для целенаправленного повышения уровня рефлексивной компетентности педагога, его профессионального развития. Содержательной основой *рефлексивных педагогических кейсов* является *педагогическая ситуация*. Она представляет собой факт, реальную историю взаимодействия педагога и обучающегося, является составной частью педагогического процесса, характеризует его состояние в данный (конкретный) момент и в данных (определённых) условиях. Педагогический процесс — непрерывная последовательность взаимосвязанных и продолжающих друг друга ситуаций. Педагогическая

ситуация может характеризоваться как *проблемная*, если в ней обостряются противоречия между субъектами образовательного процесса, условиями его осуществления, между желаемым и реальным результатами, достигнутыми в формировании и развитии личности обучающегося и педагога (А. С. Воронин).

Рефлексивный педагогический кейс — это реальная или смоделированная проблемная педагогическая ситуация, которая имеет решение, способствовавшее преодолению, и (или) одно или несколько моделей её решения при определённых обстоятельствах и в определённых условиях организации образовательного процесса. Рефлексивные педагогические кейсы выступают средством *выявления и реконструкции* опыта деятельности с затруднением, последующей *критики* старой нормы (прежнего способа деятельности) и *конструирования* (преобразования) нового опыта (с новыми нормой, способом деятельности).

В процессе исследования рефлексивной компетентности педагога (учителя) была разработана *структура рефлексивного педагогического кейса*, которая включает в себя следующие компоненты.

Часть 1. Определение и описание проблемной педагогической ситуации автором (учителем) как непосредственным участником по плану:

- название проблемной ситуации;
- описание действий участников ситуации (педагога, обучающихся, родителей/законных представителей обучающихся и др.).

Часть 2. Исследование проблемной педагогической ситуации по плану:

- методический анализ проблемы с позиций цели, средств и результатов деятельности автора (учителя) в описанной ситуации;
- формулирование и оценка непредвиденных методических ошибок (стереотипов).

Часть 3. Разработка и описание решения проблемной ситуации, приведшее к её

- составление плана (шагов, алгоритма) решения проблемной ситуации;
- применение (реализация) составленного плана.

Часть 4. Формулирование новых (преобразованных) способов деятельности для применения в аналогичной педагогической ситуации в будущем по плану:

- переименование ситуации (другое название проблемной ситуации);
- обобщение и систематизация новых методов и приёмов.

Приведём пример рефлексивного педагогического кейса, который разрабатывался и использовался на подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы

с учителями учреждений общего среднего образования в контексте исследования уровня их рефлексивной компетентности. Он представлен в соответствии со структурой, описанной выше (табл.).

Из таблицы видно, что каждый компонент рефлексивного педагогического кейса имеет свою целевую направленность. Так, в процессе описания автор предлагает название проблемной ситуации («Необычная Надя»), которое выступает первичным осознанием произошедшего, выявляет всех субъектов и последовательность их действий, фиксирует возникшее в опыте затруднение профессиональной деятельности (часть 1).

Таблица — Пример рефлексивного педагогического кейса*

Компоненты рефлексивного педагогического кейса	Содержание рефлексивного педагогического кейса
1	2
<p>Часть 1. Определение и описание проблемной педагогической ситуации: название ситуации; описание действий её участников</p>	<p><i>Ирина К., учитель биологии, г. Пинск: «Мою ситуацию можно назвать "Необычная Надя". Я работаю в очень активном и эмоциональном классе, в котором средний балл за год по предмету "Биология" составляет 8,1. Ребята всегда работают в высоком темпе и выполняют большой объём самых разнообразных заданий. В классе есть девочка Надя, необычная и своеобразная: всегда спокойная и уравновешенная, часто абстрагируется от шума в классе и уходит в свои мысли, на уроке нередко теряет нить обсуждения учебного материала. У Надежды есть любимое занятие — она очень любит рисовать и уделяет этому всё своё время. Работы получаются красивые, наполненные чувствами и весьма оригинальным взглядом на вещи, не совсем характерные для 13-летнего ребёнка. При этом рисует она не только на переменах, но и на уроках: и во время объяснения нового материала, и во время ответов у доски одноклассников, при активном опросе учащихся класса и даже во время работы в группах. Я просила убрать блокнот для рисования, но через урок он занимал прежнее место. Одноклассники жаловались, что Надя не выполняет задания, за которые отвечает в группе (заполнение таблицы, построение схемы, участие в обсуждении). По биологии у Нади за 1-ю четверть балл был 5,2, самый низкий средний балл по всем предметам в классе.</i></p>

* Ковальчук, И. Ю. Педагогический кейс «Рисовать — это как мечтать, только... на уроке!» // И. Ю. Ковальчук // Народная асвета. — 2020. — № 1. — С. 42—43.

1	2
	<p>Из-за этого снизился рейтинг класса в ходе круглогодичного конкурса "Класс года", а учащиеся стали проявлять негативное отношение к девочке.</p> <p>Но вот что меня удивляло: по ходу объяснения нового материала или в разгар дискуссии с классом, если Наде задавался вопрос, оказывалось, что девочка всё отлично слышит, готова высказаться...»</p>
<p>Часть 2. Исследование проблемной педагогической ситуации: методический анализ проблемы; формулирование и оценка непреднамеренных методических ошибок (стереотипов)</p>	<p>«Видя нестандартность ребёнка, решила сначала понаблюдать, восстановить, запротоколировать события. Наде очень успешна в художественной школе, любит рисовать, школьные уроки не вызывают у неё позитивного отклика, она их попросту отсиживает...</p> <p>Обратившись к школьному психологу, изучила методическую литературу и узнала, что есть дети, которым нужно писать или рисовать, то есть сочетать моторику руки мыслительными процессами, чтобы лучше усваивать учебный материал. По результатам диагностики психолог выявила, что Надежда является ярким представителем художественно (творчески) одарённых детей, и предложила использовать способности девочки для её включения в учебный процесс.</p> <p>Я пришла к выводу, что не видела решения, так как придерживалась некоторых стереотипов: "Замечания учителя стимулируют ученика", "Художественно одарённых детей не интересуют естественнонаучные дисциплины"»</p>
<p>Часть 3. Разработка и описание решения проблемной ситуации, приведшее к её разрешению: составление плана (шагов, алгоритма) решения проблемной ситуации; его применение (реализация)</p>	<p>«Передо мной встал вопрос, как решить проблему, как можно сочетать художественную направленность ребёнка на уроках во благо самой девочки, не отвлекать других детей замечаниями по поводу её рисования, вызывая у них раздражение и смех, и, наконец, показать ребятам, как замечательно она рисует. Ведь очевидна ещё одна проблема: Надя изолирована в детском коллективе, вызывает неодноклассников неудовольствие и раздражение тем, что включается в общую работу, когда результат зависит от работы всех участников группы.</p> <p>Я стала искать подсказку в Интернете, перечитала множество литературы, когда вспомнила, как на одном из семинаров рассказывали о технике скетчинга. Скетчинг — это техника скоростного рисунка. Она позволяет выявлять быстрые рисунки, отражая композицию и основную идею, передавать эмоции и атмосферу.</p> <p>Я стала использовать художественные способности Наде для презентации работы группы или создания визуального опор в высокохудожественном исполнении. Стала предлагать учащимся варианты...</p>

1	2
	<p>Надя заметно заинтересовалась. Сначала рисунков было немного, но потом их становилось больше и больше. Ребята вступали в дискуссию, как это можно было изобразить по-другому, предлагали свои варианты. Надежда стала выполнять в ходе групповой работы роль оформителя, занимающегося подготовкой визуального продукта (в виде лэббука или красиво оформленных рисунков, кадров планов).</p> <p>Результаты работы группы стали, естественно, оцениваться выше. Это повысило авторитет Нади в глазах сверстников, улучшило коммуникацию.</p> <p>Через несколько уроков кто-то из ребят предложил Наде делать рисунки на доске по ходу обсуждения или объяснения материала. Она с удовольствием согласилась. Средний балл Надежды за 2-ю четверть вырос до 7,4! В конце 2-й четверти ребятам было предложено творческое задание (по желанию): сделать лэббук по самому интересному материалу за первое полугодие. Самый красивый и интересный лэббук получился, конечно, у Нади!»</p>
<p>Часть 4. Формулирование новых (преобразованных) способов деятельности:</p> <p>переименование ситуации;</p> <p>обобщение и систематизация новых методов и приёмов</p>	<p>«Теперь, поддерживая Надю, я говорю себе и ученикам: “Рисовать — это как мечтать, только на... уроке!”. Решение проблемной ситуации позволило изменить и обогатить мой опыт, включить в него:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ результаты психологической диагностики личности обучающегося (опросник креативности Джонсона, методика “Карта одарённости” А. И. Савенкова, опросник креативности Дж. Рензулли в адаптации Е. Е. Туник); ▪ скетчинг как технику рисования и инструмент мышления, направленный на усвоение учебной информации за счёт визуализации, способствующий генерации творческих идей; ▪ работу класса по созданию лэббука (англ. — lapbook, lap — колени, book — книга) — самодельной книжки-раскладушки или папки, сделанной самим учащимся, посвящённой определённой теме, включающей в себя рисунки, тексты, схемы, графики, игры, аппликации и т. п.»

При исследовании проблемной ситуации фиксируется обращение к мнению эксперта (психолога), а также идёт самостоятельное осмысление, которое позволяет ретроспективно восстановить события и выявить их причину — сложившиеся профессиональные стереотипы (часть 2).

Разработка авторской модели решения проблемной ситуации включает обращение к научной психолого-педагогической литературе и методической информации, выработку плана (алгоритма) действий.

Применение модели решения на практике позволяет увидеть изменения в опыте, позитивные результаты деятельности (часть 3).

Преобразование опыта происходит в результате окончательного переосмысления ситуации, о чём свидетельствует её переименование учителем («Рисовать — это как мечтать, только на... уроке!»), а также обобщения и систематизации новых средств и способов деятельности (часть 4).

Таким образом, рассмотрение рефлексии в деятельности педагога с позиций философского и психологического контекстов позволило более детально исследовать её процессуальный циклический характер, содержательную направленность на отражение, изучение и преобразование опыта деятельности. На этой основе рассматриваемое понятие («рефлексия в деятельности педагога») раскрыто как педагогическая дефиниция, выявлены синонимичные термины («профессиональная рефлексия педагога», «рефлексивная деятельность педагога», «рефлексия опыта профессиональной деятельности педагога»), представлена его структура в единстве содержательного, процессуального, функционального компонентов. Также предложена технология реализации рефлексии в деятельности педагога посредством создания и применения рефлексивных педагогических кейсов, направленных на развитие рефлексивной компетентности педагога (учителя). В статье приведён пример структурно и содержательно представленного конкретного рефлексивного педагогического кейса, который выступил образцом для разработки комплекса таких кейсов (реальных педагогических ситуаций), использованных в дальнейшем на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы по исследованию и развитию рефлексивной компетентности педагога (учителя) как средства его профессионального развития.

Список цитированных источников

1. Локк, Дж. Опыт о человеческом разумении (1689) / Дж. Локк // Сочинения в 3 т. — М. : Мысль, 1985. — Т. 1. — 582 с.
2. Антология мировой философии : в 4 т. — М. : Политиздат, 1970. — Т. 2. — С. 776.
3. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : Институт психологии РАН, 2004. — 424 с.
4. Фихте, И. Г. Сочинения : в 2 т. / И. Г. Фихте. — СПб. : Мифрил, 1993. — Т. 2. — 798 с.
5. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 92—115.
6. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1992. — 368 с.
7. Ноженкина, О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. — Смоленск, 2012. — 222 с.
8. Анисимов, О. С. Рефлексивная акмеология : учебно-методическое пособие / О. С. Анисимов ; под общ. ред. А. А. Деркача. — М. : РАГС, 2008. — 215 с.
9. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М. : Наследие ММК, 2005. — 800 с.
10. Семёнов, И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 35—42.
11. Вульф, Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б. З. Вульф // Магистр. — 1995. — № 1. — С. 71—77.
12. Металева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. А. Металева. — Екатеринбург, 2006. — 45 с.