

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ГАРМОНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ, РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ И ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Л. В. Григоровская

Институт социальной и политической психологии АПН Украины, г. Киев

Григоровская Л.В. Рефлексивность педагога как ресурс гармонизации личности учителя, развития педагогической среды и основной инструмент развития учащихся // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VII Международного симпозиума 15–16 октября 2009 г., Москва / Под ред. В. Е. Лейскоо–М.: Когито-Центр, 2009. – 272 С. 83–86.—Режимдоступа: http://iris-psy.org.ua/publ/tz_0249-083.pdf.

Аннотация. В традиции неконфронтационности рефлексивного управления педагогическим процессом, рассматривается его технологическая реализация, этические ограничения. Рефлексивные умения педагога рассмотрены как составляющая педагогической услуги.

Педагогическая наука как основа практики образования стала одной из первых сфер потребления психологического знания о рефлексии. Хотя новое для педагогики еще два десятка лет назад понятие рефлексии сегодня в контексте проблематики профессиональной подготовки учителя становится чуть ли не общим местом, однако по-прежнему ощущается дефицит отчетливо концептуально укорененных и операционально проработанных подходов к развитию рефлексии педагога. Даже беглый анализ психолого-педагогической литературы по теме показывает, что проблемы существуют в широком диапазоне: от выбора содержанного наполнения понятия до формулирования функций рефлексии в структуре деятельности педагога и инструментария ее развития [1]. Причины можно усматривать как в наличии "открытых вопросов" в теории самой психологии рефлексии, так и в трудностях междисциплинарной адаптации знания, зачастую приводящих к поверхностному и некритичному использованию даже вполне определенных психологических подходов в новой области практики.

В своем понимании места рефлексии в педагогическом процессе, ее функций, инструментов ее развития мы основываемся на подходе, разработанном М.И. Найденовым [2], апробированном нами в рамках диссертационного исследования развития образного мышления учащихся на материале музыки [3], а позже – в тренинговой работе со слушателями курсов повышения квалификации учителей. В его рамках рефлексия рассматривается нами как инструмент и механизм развития. При этом в отношении учителя развитие понимается не только как совершенствование педагогического мастерства, обеспечивающего прежде всего повышение эффективности усвоения учащимися знаний по предмету (достаточно распространенный

контекст исследований по развитию рефлексивности педагога), но как развитие субъектности, на уровне которой только и возможно осуществление целостной педагогической деятельности.

Принципиальной особенностью внедряемого нами подхода является неманипулятивность, неконфронтационность рефлексивного управления педагогическим процессом, имеющая свою технологическую реализацию. Заметим, что достаточно традиционная для педагогических разработок адресация рефлексивного управления к контексту деятельности [4] сама по себе не обеспечивает исключение манипулятивности и конфронтационности позиций ее субъектов, ибо постулируемое в этом случае содержание рефлексивного управления как передачи управляемому основ действия, не представленной стороне – потребителю действия, приводит к воспроизведению деятельности, в которой заинтересован опять же субъект управления. Таким образом, на уровне механизмов заявленное рефлексивное управление осуществляется по далеко не изжитой в педагогическом процессе схеме субъект-объектного взаимодействия. Это пример некритичного перенесения в образовательный процесс схем рефлексивного взаимодействия, изначально выработанных для сферы конкурентной по своей природе деятельности. Операциональной реализацией принципа неманипулятивности и, следовательно, снижения рисков конфронтации, в подходе, на который мы опираемся, выступает информирование о предстоящем управлении стороны-потребителя управления и достижение согласия на его осуществление (подписание предварительного – до начала рефлексивного тренинга-практикума – соглашения). Адаптированный вариант данной процедуры использован нами в учебном процессе, в частности на этапе начала изучения новой темы: традиционная процедура объявления темы урока дополняется сбором личных запросов учащихся к изучению темы (что они в ситуации, когда ни они, ни учитель не могут изменить тематическую структуру учебной программы, хотели бы из нее извлечь – что узнать, чему научиться и т.д.). В упомянутой технологии единственный момент сходства с конфронтационностью и манипулятивностью определяется ограниченностью опыта потребителя управляющих воздействий, которого порой оказывается недостаточно, чтобы в короткое время переговоров осознать в полной мере последствия соглашения как своих обязательств и связанных с ними рисков. (В примере педагогической реализации – обязательство быть активным в "добывании", потреблении, приумножении знания, заявленного как свой интерес в теме). "Предохранителем" от соблазна манипулирования управляемой стороной выступает предусмотренная технологией возможность (промежуточные рефлексии) переосмысления сделанных ранее заявок и пересамопределения, связанного с новым уровнем осознания своих интересов.

Далее. Разделяемый нами подход не специализирует рефлексивное управление только в отношении объекта влияния, признавая за любой из сторон право на рефлексивные интервенции (часто в педагогической среде квалифицируемые как достойные осуждения провокации, если они предприняты учащимися). Рефлексивное управление процессом предполагает

потенциальную возможность развития любой из вовлеченных в него сторон – и той, что осуществляет управление, и той, что его потребляет. Неучитывание (неосознание, игнорирование и т.д.) данного аспекта в педагогической деятельности при самых благородных декларациях о педагогическом гуманизме приводит, в конце концов, к отстаиванию по сути самых ортодоксальных педагогических позиций, таких, например, когда целесообразность развития рефлексивности учителя обосновывается необходимостью его "самозащиты" от влияний учащихся [4, 262]. Оправдание блокирования рефлексивных интервенций со стороны детей является, по сути, отказом им в развитии, как в равной степени и отказом педагога от собственного развития. Таким образом, неприемлемость для нас блокирования рефлексивных интервенций учащихся при заявленной ценности рефлексии обуславливается содержащимся в нем непрямым признанием допустимости манипулятивной позиции учителя и блокирования развития учащихся в угоду сохранения статуса, корпоративного имиджа педагога. В данном контексте не случайным выглядит тот факт, что практически белым пятном остается разработка проблематики развития рефлексии учащихся, а в обосновании необходимости развития рефлексивных способностей педагога как профессионально важного качества практически отсутствует аргументация его как инструмента развития рефлексивных умений школьников. Другой вероятной причиной данной ситуации представляются трудности операционализации задачи развития рефлексии учащихся в доступных для учителя, легко им реализуемых процедурах и быстро, без дополнительных затрат фиксируемых индикаторах осуществления и наращивания рефлексивных способностей воспитуемых. Как возможное решение рассматриваем адаптированные и апробированные в педагогической практике элементы технологии рефлексивного тренинга-практикума [3].

И, наконец, предлагаем основание для расширения объема научной рефлексии относительно проблематики развития рефлексивности учителя, а именно подход к ее разработке в контексте рассмотрения рефлексивных умений педагога как составляющей педагогической услуги, в котором разворачивается социально-психологическая реальность рефлексивного отражения потребностей, интересов, стереотипов ее потенциальных заказчиков.

Литература

1. **Hatton N.**, Smith D. Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation // Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies. – 1995. – Vol. 11. – N. 1. – P. 33 – 49.
2. **Найдыонов М. І.** Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдыонов. — К. : Міленіум, 2008. — 484 с. — Режим доступу: <http://iris-psy.org.ua/publ/fruo.pdf>.
3. **Григоровская Л. В.** Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Григоровская Любовь Владимировна ; Ин-т педагогики. — 1990. — 237 с. — Режим доступа: http://iris-psy.org.ua/publ/dis_LV_G.pdf.

4. **Разина Т.В.** Рефлексия в педагогическом мышлении // Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2003. – С. 233 – 282.

Аннотация. В традиции неконфронтационности рефлексивного управления педагогическим процессом, рассматривается его технологическая реализация, этические ограничения. Рефлексивные умения педагога рассмотрены как составляющая педагогической услуги.

Григоровская Л.В. Рефлексивность педагога как ресурс гармонизации личности учителя, развития педагогической среды и основной инструмент развития учащихся // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VII Международного симпозиума 15–16 октября 2009 г., Москва / Под ред. В. Е. Лепского – М.: Когито-Центр, 2009. – 272 С. 83–86. — Режим доступа: http://iris-psy.org.ua/publ/tz_0249-083.pdf.