

СУБЪЕКТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА

© 2012 Г.А.Мурзина

Альметьевский государственный нефтяной институт

Статья поступила в редакцию 19.12.2011

В статье рассматриваются результаты теоретических и эмпирических исследований особенностей образовательной рефлексии педагогов с позиции системы субъектной регуляции деятельности. Анализируются понятия «субъективная педагогическая реальность», «педагогическая рефлексия», «образовательная рефлексия педагога». Показывается, что существует взаимосвязь типов субъектной регуляции с субъективной и объективной оценками образовательной рефлексии. Выявлено, что у педагогов с автономным типом субъектной регуляции уровень образовательной рефлексии выше, чем у педагогов зависимого типа.

Ключевые слова: образовательная рефлексия, педагогическая рефлексия, педагоги, субъектная регуляция, феномен «автономности-зависимости».

Несмотря на многочисленные публикации, посвященные исследованию рефлексии, остается большое множество вопросов, которые не достаточно ясны для широкого круга психологов и педагогов или мало изучены. В частности, не четко обозначено, за счет чего конкретно осуществляется «рефлексивный выход», как и для чего, развивать рефлексии в образовательном процессе; каким образом рефлексия приводит к приращению индивидуального опыта; всегда ли рефлексия продуктивна и конструктивна.

В отечественной психологии и педагогике последних десятилетий можно выделить ряд направлений в исследованиях, связанных с рефлексией педагогов. Это и взаимосвязь креативности и уровня педагогической рефлексии в профессиональной деятельности учителя, и влияние педагогической рефлексии на продуктивность профессиональной деятельности учителя, и взаимосвязь педагогической рефлексии с профессиональной компетентностью, педагогическим мастерством, самообразованием и инновационной деятельностью учителя.

В данной работе мы впервые исследуем особенности образовательной рефлексии педагогов с позиции системы субъектной регуляции деятельности, понимая под термином «образовательная рефлексия», в широком смысле, процесс профессионального самоопределения себя как субъекта образовательной деятельности в современной образовательной системе.

Проведенный психолого-педагогический анализ по исследуемой проблеме позволил выделить важные для нас особенности рефлексивной образовательной среды: соразмерность раз-

вивающейся в ней личности; педагог и студент в ней выступают в роли субъектов; ее организация носит социально-личностный характер; в ней обязательно должно быть внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта); она предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента.

Выделенные сущностные характеристики позволяют нам принять определение рефлексивной образовательной среды как совокупности внешних и внутренних психолого-педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогической деятельности, то есть, возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале¹.

Главная цель формирования рефлексивной образовательной среды вуза – «ввод» студента в культуру, осмысление культурных норм и образцов, создание на основе их переработки новых. Ведущей задачей преподавателя педвуза становится не воздействие на личность будущего педагога посредством выдвижения педагогических требований, а пути и способы освоения и вхождения в созданное совместно со студентом рефлексивное образовательное пространство. Это ориентирует преподавателя на необходимость создания условий для саморазвития студента. В итоге в рефлексивной образова-

¹ Мурзина Гульнара Атласовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета экономики и управления. E-mail: g.murzina@mail.ru

¹ Рефлексия. Педагогическая рефлексия. Лекции и практикум по психологии. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection> (Дата обращения 02.10.2011).

тельной среде разворачивается деятельность обоих участников образовательного процесса (студента и преподавателя) по усвоению основ культуры, а правильно выстроенная образовательная среда сама начинает действовать, становясь активной.

Процесс становления рефлексивной образовательной среды, отвечающей задачам личностно-ориентированного гуманистического образования, можно представить как последовательность следующих действий: анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей среды; закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями; включение механизмов рефлексии как средства преодоления возникшего кризиса; обеспечение изменения позиции будущего учителя по отношению к среде; выстраивание студентом вокруг себя рефлексивной образовательной среды – от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов.

Проектирование и конструирование образовательной рефлексии педагога не может основываться лишь на внешних предписаниях и стандартах. Реальные способы педагогического взаимодействия зависят еще и от субъективного мира педагога, и, предлагая ему реализовать какой-либо педагогический проект, программу и т.п., неплохо бы подумать о том, как создать соответствующую установку у учителя. Устанавливая «нормативы», мы предлагаем педагогу задачу на результат, уходя от задачи на смысл, в то время как они взаимосвязаны.

Понятие «субъективная педагогическая реальность» описывает личностные основания деятельности педагога по конструированию образовательных систем. К этим основаниям можно отнести его педагогические ценности, опыт, знания, установки. Именно наличие такой саморазвивающейся «реальности» требует рассматривать педагога как субъекта, а не как исполнителя готовых инструкций. Субъективная педагогическая реальность – это внутренний, духовный мир учителя. При этом, следует заметить, что эта реальность, обладает потенциалом создания педагогического процесса и включает цели, специфические идеи, субъективное авторское видение педагогических задач и средств их решения, педагогическую рефлексию, процесс самодвижения. Это понятие несет в себе ряд важных методологических функций: объяснительную (указывает на истоки педагогических успехов и неудач); проективную (выявляет условия проектирования педагогических систем); образовательную (любой элемент содержания образования должен пройти через эту реальность, обогатиться ею, приобрести форму,

в которой он может быть усвоен другим человеком – учеником).

Педагогическая рефлексия связана, прежде всего, с созданием условий для развития и саморазвития как обучаемых, так и педагога. Развитие – внутренний процесс, судить о нём может сам субъект развития. Оценка продуктивности саморазвития осуществляется субъектом через саморазмышление, самоанализ, т.е. через рефлексию. Исходя из сказанного, рефлексию в педагогическом процессе можно определить как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого². Педагогическая рефлексия предполагает «взаимоотображение» и взаимооценку участников педагогического процесса, «проникновение» педагога во внутренний мир учащихся³.

Пониманию сущности и процедур осуществления педагогической рефлексии способствует выявление ее структуры, в которой выделяются такие ее компоненты, как: рефлексия педагогом деятельности обучающегося; рефлексия педагогом своей деятельности; рефлексия педагогом педагогического взаимодействия; рефлексия обучаемыми своей деятельности; рефлексия обучаемыми деятельности педагога; рефлексия учащимся имевшего место педагогического взаимодействия.

Суть рефлексии, как было показано выше, с психологической точки зрения сводится к отстранению от опыта (рефлексивная остановка действий и процессов), к выходу за рамки осуществляемых действий, к направлению познания на самопознание или регуляцию деятельности. Такой выход может осуществляться, в частности, за счет таких средств, как: формулирование вопросов относительно устройства любых структур индивидуального опыта и процесса их функционирования (как я это сделал, что я об этом раньше думал, как именно я пришел к оценке какого-либо факта моей жизни?)⁴. Отождествления с другим человеком, чтобы посмотреть на ситуацию и себя «его глазами». При этом ответы на рефлексивные вопросы и решение задачи такого рефлексивного выхода далее осуществляются за счет различных интеллектуальных актов: сенсорного познания, логического познания, аналитико-синтетических и творческих⁵. В целом рефлексия в образова-

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: 2003.

³ Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: 2004.

⁴ Ковач Д. Проблема психической регуляции поведения // Психологический журнал. – Т. 1. – 2000. – № 3. – С. 47 – 57.

⁵ Мерлин В.С. Личность как предмет психологического

тельном процессе представляет собой механизм обратной связи о качестве хода и результатов образовательного процесса (особенно учения и развития учащегося). При этом формы рефлексии могут быть устными и письменными, индивидуальными и групповыми. При реализации групповой рефлексии учащиеся могут выражать обобщенное мнение от каждой микрогруппы или все высказываться «по кругу»⁶.

С практической точки зрения важно, чтобы педагог не только уяснил для себя характер задавания рефлексивных вопросов, но и точно мог их конструировать в зависимости от целей рефлексии: выявление хода учения и его коррекция, оценки полученного результата учебной деятельности, корректировке межличностной коммуникации учеников и т.д.

Безусловную значимость в процессе познавательной деятельности имеет интеллектуальная рефлексия, которая заключается в осознании и оценке своих действий, составляющих сущность интеллектуальной деятельности субъекта познания. Критериями развития рефлексивных способностей студента, на наш взгляд, могут быть названы следующие: владение рациональными приемами усвоения учебного материала; владение приемами отработки изучаемого содержания (понимание логики изложения, выделение ключевых понятий, умение пересказать своими словами); владение приемами систематизации (составление обзоров, резюме, аннотаций, схем, таблиц); умение осуществлять логическую квалификацию текста (выделение фактов, теоретических постулатов, объяснительных принципов, выдвигаемых следствий); знание требований, которые предъявляются к усвоенному материалу; умение составить систему проверочных заданий для определения уровня усвоения.

Следует особо подчеркнуть значение педагогической рефлексии в процессе вузовской подготовки специалистов. Преподаватель вуза, рефлектируя, обучает, помогает студенту перейти из одного состояния своего развития к другому, более высокому, а далее – к саморазвитию, становлению и самосовершенствованию собственной личности, будущего профессионала в конкретной области⁷. Рефлексия помогает педагогам сформулировать результаты, скорректировать цели дальнейшей работы, свой обра-

зовательный путь. Она также связана с другим важным действием – целеполаганием, т.е. постановкой педагогом целей своей деятельности, их выполнение и последующую рефлексии – осознание способов достижения целей⁸.

Итак, «образовательная рефлексия» – осмысление педагогом своей образовательной деятельности как самоопределения себя в данной профессии, как субъекта деятельности по преобразованию личности учащегося в личность, подготовленную к современным социальным условиям и требованиям, ориентирующуюся в какой-либо новой, сложной ситуации

Феномен «автономности-зависимости», как системное качество личности. Одним из перспективных направлений в изучении связи регуляторных процессов с процессами обучения, является использование системы осознанной саморегуляции и разработанной на ее основе концепции субъектной регуляции деятельности. Был выявлен и описан феномен «автономности-зависимости», кроме того, в рамках концепции субъектной регуляции было введено понятие и описано системное качество, имеющее регуляторную основу, – «эффективная самостоятельность», под которой понимается симптомокомплекс личностных качеств, формирующийся онтогенетически в процессе деятельности и проявляющийся на всех этапах ее выполнения, и, который позволяет человеку достигать успехов, не прибегая к помощи других. Выделяется три типа субъектной регуляции деятельности: автономный, смешанный и зависимый, при этом, каждому из указанных типов соответствует, с одной стороны, характерный уровень сформированности симптомокомплекса качеств личности, а с другой – определенная структурная и функциональная сформированность системы субъектной регуляции⁹.

С позиции стилевых особенностей, стиль «зависимых» субъектов – «застывающе-ригидный», когда запланированное по каким-либо причинам не достигнуто, «зависимые» испытуемые (в отличие от «автономных») не оценивают данный факт как неуспешность работы, они признают меньший результат как успешный. Иными словами, данные индивиды не склонны анализировать причины несоответствия полученного результата запланированному ранее, они не изменяют программу своих действий, не работают на достижение результата, как

исследования. – Пермь: 2008.

⁶ Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – Т. 24. – 2003. – № 5. – С. 45 – 57.

⁷ Ильязова Л.М., Соколова Л.Б. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://credonew.ru/content/view/464/30/> (02.10.2011).

⁸ Мурзина Г.А. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции преподавателя как основа эффективности его тьюторской деятельности // Тьюторство в университетском дискурсе / Отв. ред. С.Ф.Сироткин, М.Л., Мельникова. – Ижевск: 2010.

⁹ Прыгин Г.С. Психология самостоятельности // Монография. – Ижевск; Набережные Челны: 2009.

«автономные». Эти субъекты просто снижают строгость субъективных критериев успешности при оценивании результатов своей работы, либо снижая уровень требований, либо повышая его в зависимости от полученного¹⁰.

Представленные выше теоретические положения о концепции субъектной регуляции позволяют по новому посмотреть на организацию многих педагогических процессов и, в частности, на образовательно-рефлексивное пространство. При этом особое внимание следует уделить таким компонентам субъектной регуляции, как: «субъективные критерии успешности» и «обратная связь». Естественно, что рефлексия не ограничивается работой только этих компонентов, в ней участвуют все компоненты субъектной регуляции, но непосредственным механизмом рефлексии является все же механизм «обратной связи».

Итак, *система субъектной регуляции образовательной деятельности педагогов*, может рассматриваться как основа «образовательной рефлексии», под которой мы будем понимать осмысление педагогом своей образовательной деятельности, самоопределение себя в данной профессии как субъекта в деятельности по преобразованию личности учащегося в личность, подготовленную к современным социальным условиям и требованиям и ориентированную в какой-либо новой, сложной ситуации.

Рассмотрим далее некоторые результаты эмпирического исследования, направленного на подтверждение высказанных теоретических положений. Цель исследования состояла в том, чтобы выявить особенности образовательной рефлексии у педагогов, имеющих разный тип субъектной регуляции. *Гипотеза* исследования: у педагогов с автономным типом субъектной регуляции уровень образовательной рефлексии выше, чем у педагогов зависимого типа, кроме того существует взаимосвязь типов субъектной регуляции с субъективной и объективной оценками образовательной рефлексии. Для доказательства гипотезы, были выявлены критерии, по которым оценивалась «образовательная рефлексия» и разработана методика для их диагностики.

Организация эмпирического исследования. Основную выборку исследования составили 60 педагогов г. Набережные Челны, работающих в средних общеобразовательных школах, гимназиях и инженеров, преподающих на производ-

стве (без педагогического образования). Из них: 7 педагогов (гимназий) – тьюторы, 18 – инженеры, 35 – учителя средней общеобразовательной школы. При отборе педагогов, гендерные различия во внимание не принимались. В результате диагностики типа субъектной регуляции испытуемых было выявлено «автономных» – 29 педагогов, «зависимых» – 12, «смешанных» – 19. Сбор эмпирических данных осуществлялся с применением следующих методик: личностный опросник «автономности-зависимости» (Г.С.Прыгина); разработанная нами методика диагностики «субъективной оценки образовательной деятельности», содержащая три измерительные субшкалы: субшкала 1 – «Целеустремленность», субшкала 2 – «Стрессоустойчивость», субшкала 3 «Метапознания», субшкала 4 – «Удовлетворенность образовательной деятельностью». Кроме того, основываясь на тех же критериях образовательной деятельности, что использовались при разработке описанной выше методики, нами была разработана анкета «Объективная экспертная оценка образовательной деятельности педагога». В качестве экспертов выступили директора, завучи и школьные психологи. Имея показатели субъективной и объективной оценки образовательной деятельности, мы предположили, что разность между этими оценками позволяет выявить уровень «образовательной рефлексии».

Анализ и интерпретация результатов исследования. Средние значения оценки образовательной рефлексии автономных и зависимых педагогов представлены в таб. 1. Было установлено, что и субъективная, и объективная оценка образовательной рефлексии педагогов изменяется в зависимости от типа субъектной регуляции. Следовательно, у педагогов с автономным типом субъектной регуляции выше уровень образовательной рефлексии, как по собственным оценкам, так и по оценкам экспертов, чем у педагогов зависимого типа.

У педагогов с автономного типа образовательная рефлексия представлена как качественно особое свойство, необходимое для профессиональной деятельности. Эти педагоги способны к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также и механизмы проекции и идентификации. Образовательная рефлексия педагогов с автономным типом субъектной регуляции обеспечивает им непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление её элементов, анализ происходящего, способность к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с

¹⁰ Прыгин Г.С., Захарова И.М. Исследование способности к саморегуляции с позиции феномена «автономности-зависимости». Сб. научных трудов «Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека». – М.: 2006. – С. 134 – 155.

изменяющимися условиями и собственным состоянием, у них также хорошо развита степень развернутости процессов принятия решения. Помимо этого, педагоги с автономным типом субъектной регуляции более склонны анализировать и оценивать произошедшие события, склоны анализировать прошлое, себя в нём. Они более тщательно, планируют детали своего поведения, чаще обращаются к будущим собы-

тиям, ориентируясь на будущее. Высокая образовательная рефлексия педагогов определяет не столько степень интегрированности качеств «вообще», сколько содержание связей между ними, так как важнейшей сутью образовательной рефлексии как психического свойства являются присущие ей возможности организации и координации других индивидуальных качеств – когнитивных и личностных.

Таб. 1. Средние значения оценки (по 5-ти бальной шкале) образовательной рефлексии автономных и зависимых педагогов

Оценка образовательной рефлексии	Автономные	Зависимые	$t_{эмп.}$
Субъективная	Хср.=4,22	Хср.=3,48	4,40*
Объективная	Хср.=4,24	Хср.=3,55	3,41*

Примечание: * $p < 0,05$ – уровень значимости различий

В отличие от педагогов со смешанным и зависимым типами, педагоги с автономным типом в большей степени осуществляют поиск новой нормы деятельности. Новая норма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную педагогическую деятельность. Как отмечалось выше, вариантов выхода при поиске новой нормы может быть несколько. Чаще всего педагоги с зависимым и смешанным типом субъектной регуляции находят новую норму при обращении к уже известным образцам педагогической деятельности, то они осуществляют акт воспроизводства, а это не ведет ни к развитию педагогической деятельности, ни к развитию самого педагога.

Другой тип выхода основан на творческом поиске, что способствует развитию самого педагога и его деятельности в целом. Рефлектирующий педагог автономного типа обращен к педагогической деятельности, способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие. Он меняется внутренне, меняется его отношение к окружающей среде, его деятельность, а, значит, и сама среда. Функция рефлексии как раз заключается в том, чтобы построить новую педагогическую деятельность, выделить в ней «какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами построения новых процессов деятельности». Выделенные рефлексией образования оформляются в виде «новых объективных средств деятельности», после чего возможно их усвоение. Таким образом, успешной является та рефлексивная педагогическая деятельность, которой в большей степени характеризуются автономные педагоги.

Факторный анализ данных по методике «Субъективная оценка образовательной деятельности». Если проанализировать субъективные оценки педагогов с различным типом регуляции, по 4-м субшкалам, то можно кон-

статировать, что у педагогов автономно типа средние значения по всем выделенным шкалам «субъективной образовательной оценки» выше, т.е. педагоги с автономным типом субъектной регуляции в большей степени характеризуются целеустремленностью и удовлетворенностью собственной деятельностью, чем зависимые. Кроме того, анализ показателей субъективной и объективной оценок преподавателей в зависимости от их места работы и рода их деятельности показал, что «образовательная рефлексия» более всего развита у педагогов – тьюторов и это закономерно т.к. особенность тьюторской деятельности предполагает постоянный рефлексивный анализ решений и своих действий в образовательной и педагогической деятельности. Необходимо особо отметить, что среди всех опрошенных тьюторов 86 % имеют автономный тип субъектной регуляции. Самый низкий уровень «образовательной рефлексии» у педагогов на производстве обусловлен тем, что педагогическая деятельность не является основной и рефлексивный процесс направлен более всего на инженерно-технологическую деятельность.

В целом, по результатам исследования можно сделать следующие *выводы*: 1) Теоретически разделяя понятия педагогическая и образовательная деятельность, мы определили «образовательную деятельность» как «созидание образованного человека», не столько человека «знающего», как носителя знаний, сколько подготовленного к жизни, ориентирующегося в сложных проблемах современной культуры, способного осмыслить свое место в мире. Образовательная деятельность педагога должна создавать условия для развития мышления, общения, практических навыков и поступков человека. 2) Существуют значимые различия в средних значениях субъективной оценки образовательной рефлексии педагогов с автономным

и зависимым типом субъектной регуляции. Педагоги автономного типа оценивают себя как субъекта образовательной системы выше, чем педагоги со смешанным и зависимым типом. 3) У автономных педагогов отсутствуют значимые различия в средних значениях субъектив-

ных и объективных оценок образовательной рефлексии – оценки, которые поставили сами педагоги и эксперты, совпадают. Самоанализ профессиональной деятельности автономных педагогов, в отличие от смешанных и зависимых, характеризуется адекватностью.

SUBJECT REGULATION AS THE FOUNDATION OF TEACHER'S EDUCATIONAL REFLECTION

© 2012 G.A.Mourzina^o

Almetyevsk State Oil Institute

The article is concerned with the results of theoretical and empiric researches of the features of teacher's educational reflection from the point of self-regulation activity system. The terms «subjective pedagogical reality», «pedagogical reflection», «teacher's educational reflection» are analyzed in the article. It is shown that there is a correlation between the types of self-regulation with subjective and objective estimations of educational reflection. It is found out that the teachers with autonomous type of self-regulation have higher level of educational reflection comparably with the teachers of dependant type.

Key words: educational reflection, pedagogical reflection, teachers, self regulation, phenomenon «Autonomy-dependence».

^o *Gulnara Atlasovna Mourzina, senior teacher of foreign languages department economics and management faculty*
E-mail: g.murzina@mail.ru