

Карпова Елена Викторовна

Доктор психологических наук,
зав. кафедрой, Ярославский
государственный педагогический
университет (Ярославль, Россия)
E-mail: evkar55@yandex.ru

Karpova Elena Viktorovna

Doctor of psychological sciences,
Head of the department, Yaroslavl State
Pedagogical University
(Yaroslavl, Russia)
E-mail: evkar55@yandex.ru

**РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В
СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**REFLEXIVITY
IN THE STRUCTURE
OF PEDAGOGICAL ACTIVITY**

Аннотация. В статье представлены и проинтерпретированы результаты эмпирического исследования взаимосвязи рефлексивности и результативных и процессуальных характеристик педагогической деятельности. Получены новые закономерности данной взаимосвязи на выборке учителей начальных классов и учителей-предметников. Выявлены характеристики взаимосвязи результативного и процессуального параметров педагогической деятельности и индивидуальной меры развития рефлексивности. Установлен факт наличия максимальных значений диверсифицированности индивидуально-стилевых проявлений на среднем уровне рефлексивности.

Abstract. The article presents and interprets the results of empirical research of the relationship of reflexivity and effective and procedural characteristics of pedagogical activity. The paper reveals new patterns of this relationship using the example of primary school teachers and subject teachers. The characteristics of the interrelation between the effective and procedural parameters of pedagogical activity and individual measure of reflexivity development are revealed. The fact of presence of maximum values of diversification of individual styles at the average level of reflexivity is established.

Ключевые слова: рефлексивность, педагогическая деятельность, индивидуальные качества, учителя начальных классов, учителя-предметники

Keywords: reflexivity, pedagogical activity, individual qualities, primary school teachers, subject teachers

Введение

Проблема индивидуальных качеств личности как базовых субъектных детерминант организации педагогической деятельности является одной из наиболее традиционных в общей и педагогической психологии. Данная проблема имеет не только очень большое теоретическое значение, но характеризуется и ярко выраженной практической направленностью. Понятие индивидуальных качеств личности так же, как и близкие ему понятия, такие как понятия личностных качеств, психических качеств и пр., обозначает один из важнейших классов факторов, входящих в общую категорию субъектных детерминант деятельности и поведения. Эти детерминанты являются ведущими и определяющими факторами, которые решающим образом влияют на процессуальные характеристики и результативные параметры деятельно-

сти – и профессиональной, и учебной – так же, как и на все другие проявления активности личности. Они фактически составляют содержание того, что в свое время имел в виду С.Л. Рубинштейн в своей известной формулировке принципа детерминизма, согласно которому «внешние причины действуют через совокупность *внутренних условий*» [9]. Вполне закономерно поэтому, что индивидуальные качества являются предметом пристального внимания и большого числа конкретных исследований в русле прикладной психологии.

Однако анализ развития и современного состояния проблемы индивидуальных качеств личности показывает, что ей присущ целый ряд особенностей, которые не свидетельствуют о ее высоком уровне развития. Одной из основных среди них является то, что до настоящего времени относительно наиболее слабо исследованы индивидуальные качества, выступающие в функции профессионально важных по отношению к педагогической деятельности и которые носят наиболее сложный, интегративный, синтетический и комплексный по своей психологической природе характер. Одним из них, как известно, является свойство *рефлексивности* [2], [3], [4], [6], [7].

Необходимость выделения понятия рефлексивности как психического свойства и индивидуального качества, оказывающего существенное влияние на те или иные поведенческие и деятельностные проявления, отчетливо осознается в современных исследованиях. В особенности это относится к прикладным исследованиям сложных субъект-субъектных видов деятельности, в которых рефлексивность является важнейшим условием их эффективности. И в первую очередь – к педагогической деятельности как яркому представителю данного класса деятельностей. Вместе с тем, в целом данная проблема остается до сих пор исследованной в явно недостаточной степени. Так, не выявлены и не объяснены общие закономерности детерминационного воздействия индивидуальной меры развития рефлексивности на *результативные* параметры педагогической деятельности; не определены и не проинтерпретированы особенности влияния рефлексивности на собственно *процессуальные* характеристики данной деятельности. В силу этого основной *целью* выполненного нами исследования выступило изучение зависимости результативных и процессуальных параметров педагогической деятельности от степени развития рефлексивности учителей.

Основная часть

В целях реализации исследования нами были использованы следующие методики: диагностика рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [6], «Индивидуальный стиль преподавания» (А.К. Маркова, А.Я. Никонова) [8]. Наряду с ними диагностировались результативные параметры деятельности учителей. В этих целях использовались данные о квалификационной категории учителей, а также экспертная оценка эффективности их деятельности администрацией и коллегами.

Исследование проводилось на базе гимназии им. А.Л. Кекина г. Ростова. В нем приняли участие 94 человека, среди которых 20 учителей начальных классов и 74 учителя-предметника. Учитывались стаж, квалификационная категория учителей.

При сравнении зависимости уровня рефлексивности от квалификационной категории учителей начальных классов и учителей-предметников были получены результаты, представленные на рис. 1.

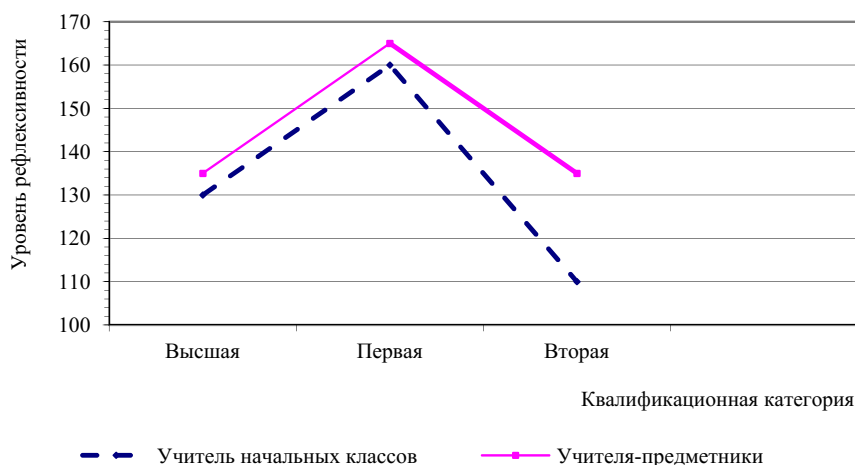


Рис. 1. Сравнительный анализ зависимости уровня рефлексивности от квалификационной категории учителей начальных классов и учителей-предметников

Как видно из рис. 1, у учителей начальных классов с высшей категорией преобладает средний уровень рефлексивности, у учителей с первой квалификационной категорией – высокий уровень, у учителей со второй категорией преобладает низкий уровень рефлексивности. Такая же картина зафиксирована и у учителей-предметников, разница состоит лишь в том, что у них отсутствует низкий уровень рефлексивности, то есть средний уровень рефлексивности наблюдается у учителей с высшей и второй категорией, высокий уровень рефлексивности – у учителей с первой квалификационной категорией. Из сказанного можно сделать вывод о том, что и у учителей начальных классов, и у учителей-предметников с высокими результативными показателями имеет место средний уровень рефлексивности. Этот факт свидетельствует о том, что подтвердилась общая закономерность, выявленная для других типов деятельности (например, управленческой), а именно: максимальная эффективность деятельности обнаруживается при среднем уровне рефлексивности [5].

Далее, при сравнении данных относительно связи экспертной оценки деятельности учителей начальных классов и учителей-предметников администрацией и коллегами от уровня их рефлексивности, были получены следующие результаты (рис. 2).

Можно видеть, что и у учителей начальных классов, и у учителей-предметников с высоким баллом оценки их педагогической деятельности преобладает средний уровень рефлексивности. Итак, на основе всех этих данных можно сделать общий вывод о наличии взаимосвязи результативных параметров педагогической деятельности и такого профессионально важного качества, как рефлексивность. Эффективность деятельности педагогов лучше при среднем уровне рефлексивности.

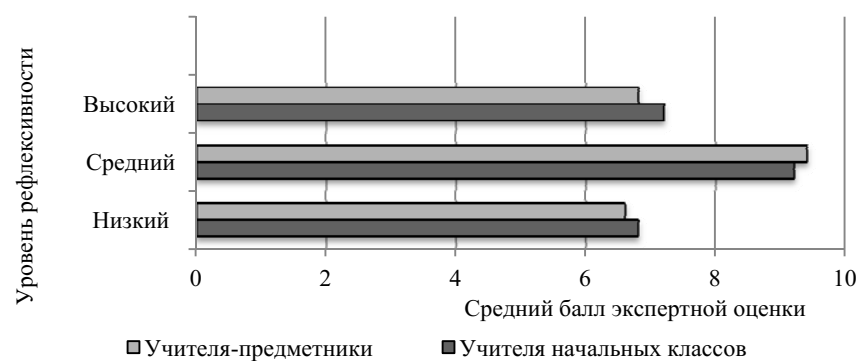


Рис. 2. Сравнительный анализ зависимости экспертной оценки деятельности учителей начальных классов и учителей-предметников администрацией и коллегами от уровня рефлексивности

Другими словами, выявляется новый, не описанный до настоящего времени факт, состоящий в следующем. Существует закономерная и достаточно стабильная связь между уровнем развития рефлексивности и *результативными* параметрами одной из важнейших и сложнейших разновидностей профессиональной деятельности – педагогической, носящей ярко выраженный субъект-субъектный характер и во многом репрезентирующей все другие виды данного класса. Для них свойство рефлексивности выступает как *профессионально-важное* качество. Обнаруженная связь не носит, однако, характера простой, непосредственной детерминации, а является более сложной, нелинейной, и описывается инвертированной «U-образной» кривой. Она принадлежит к категории так называемых зависимостей «типа оптимума». Не только низкая (что вполне естественно), но и высокая (что уже менее очевидно) рефлексивность является причиной снижения эффективности педагогической деятельности.

Данный результат может быть объяснен, на наш взгляд, следующим образом. Низкий уровень рефлексивности объективно не позволяет учителю эффективно взаимодействовать с учениками, поскольку он сам по себе оказывает отрицательное воздействие на развитие всех тех способностей, которые обеспечивают сензитивность педагога к внутреннему миру ребенка. Однако и чрезмерно высокий уровень рефлексивности также выступает отрицательным фактором эффективности педагогической деятельности, что уже труднее поддается объяснению. Вместе с тем, в этом плане можно высказать следующие соображения. Высокая рефлексивность помимо того, что может оказывать непосредственное негативное влияние на результативные параметры профессиональной деятельности в целом и, особенно, педагогической деятельности, характеризуется и своеобразным опосредствованным влиянием. Все это находит свое проявление и подтверждение в целом ряде важнейших результатов и феноменов, установленных в метакогнитивизме. В частности, это феномен метакогнитивной «петли» (metacognitive loop), эффекты метакогнитивного гиперконтроля, рефлексивного перфекционизма [11], [12], гиперкоррекции, когнитивной ригидности и др. Хорошо известен и имеет целый ряд показателей тот общий факт, согласно которому высокий уровень развития многих метакогнитивных параметров тесно связан с целым рядом других качеств, которые уже *непосредственно* и *отри-*

цательно влияют на реализацию интеллектуальных функций. Так, установлено, что существует зависимость степени развития *психологических защит личности* от уровня развития ее метакогнитивных качеств [10]. Вместе с тем, известно, что гипертрофированная представленность психологических защит также выступает достаточно мощным ингибитором интеллектуальных функций, обуславливая в итоге относительно более низкий уровень его развития. Показано также, что высокий уровень рефлексивности является мощным фактором *психического выгорания*, которое, в свою очередь, достаточно негативно влияет на реализацию когнитивных функций личности в целом и, особенно, ее интеллектуальных функций [1]. Кроме того, крайне высокие значения рефлексивности выступают фактором личностной дезадаптированности, в связи с чем в ее структуре формируется определенный комплекс средств, направленных на минимизацию этой дезадаптированности [5]. Высокорелексивные личности вынуждены адаптироваться к своей же собственной гиперрефлексивности. Как правило, эти средства также выступают в качестве препятствий в отношении реализации интеллектуальных функций [4]. При этом вновь принципиально важно подчеркнуть, что U-образная зависимость была установлена первоначально на материале исследования *управленческой* деятельности [5]. Однако, как можно видеть в данном исследовании, она выявляется и по отношению к *педагогической* деятельности. В этом проявляется, с одной стороны, ее действительно общий характер, а с другой – принципиальная общность многих сторон психологического содержания самих этих типов деятельности. Более того, при ее рассмотрении в контексте педагогической деятельности были обнаружены ее дополнительные особенности. Так, в частности, она оказалась представленной в существенно разной степени у учителей *начальных* классов и у учителей-*предметников*. В первом случае она носит более сглаженный характер, что свидетельствует, по-видимому, о несколько меньшей детерминационной роли рефлексивности по отношению к организации педагогической деятельности. В еще более общем плане данный факт может быть проинтерпретирован в качестве проявления феномена *диверсифицированности* данной зависимости в педагогической деятельности.

Сходная с рассмотренной зависимостью обнаружена и по отношению к другим свойствам, относимым обычно к категории общих способностей, – креативности и обучаемости [4].

Более сложными для интерпретации представляются результаты, полученные в отношении связи индивидуальной меры рефлексивности и стилевых характеристик педагогической деятельности. Так, по результатам исследования выявлено, что у учителей начальных классов доминирует один стиль преподавания – эмоционально-методичный. Это свидетельствует о том, что для всех учителей начальных классов характерна ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, выраженная опора на интуитивные и рефлексивные средства организации деятельности. У учителей-предметников, наоборот, наблюдается разнообразие стилей преподавания: эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС), эмоционально-методичный стиль (ЭМС), рассуждающе-импровизационный стиль (РИС), но преобладающим все-таки является эмоционально-методичный стиль. Рассуждающе-методичный стиль (РМС) у учителей-предметников отсутствует. Таким образом, основное различие учителей начальных классов и учителей-предметников состоит в существенно большей вари-

антности стилей у вторых, по сравнению с первыми. Вместе с тем обратим внимание на то, что, как видно из рис. 3, у учителей начальных классов и учителей-предметников наблюдаются различия в преобладании уровня рефлексивности.

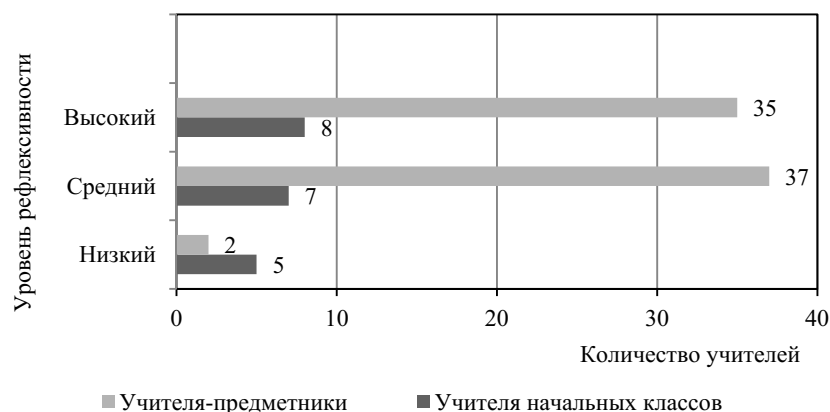


Рис. 3. Сравнительный анализ уровней рефлексивности учителей начальных классов и учителей-предметников

Можно видеть, что у учителей начальных классов доминирует высокий уровень рефлексивности, а у учителей-предметников – средний уровень. В связи с этим необходимо привлечь описанный выше результат, согласно которому средний уровень рефлексивности является *оптимальным* в плане обеспечения эффективности педагогической деятельности. Сопоставляя теперь эти два результата, можно сделать еще одно обобщающее заключение. Именно средний, то есть оптимальный, уровень рефлексивности является основным условием не только для эффективности деятельности, но и для диверсифицированности ее процессуальных стилевых характеристик. Следовательно, именно при среднем уровне рефлексивности субъект располагает наиболее благоприятными возможностями для выбора того или иного какого-либо адекватного его личностным и профессиональным особенностям индивидуального стиля деятельности. Это, в свою очередь, влияет и на эффективность педагогической деятельности. В связи с этим обратим внимание на еще один факт. Повидимому, в основе обнаруженной связи «типа оптимум» между рефлексивностью и эффективностью деятельности лежит то, что лица со средним, то есть оптимальным, ее уровнем обладают большими возможностями для *индивидуализации* своей деятельности, которая, как известно, является одним из наиболее действенных средств обеспечения ее высокой эффективности. Данную закономерность можно обозначить, по нашему мнению, как *принцип рефлексивного опосредствования* индивидуально-стилевой регуляции деятельности. Таким образом, можно дифференцировать два взаимосвязанных типа влияния рефлексивности на результативные параметры педагогической деятельности – *прямое* и *опосредствованное*. Суть второго как раз и состоит в том, что рефлексивность детерминирует большую диверсифицированность стилей деятельности, которая, в свою очередь, хотя и опосредствованно, но очень сильно сопряжена с ее результативными параметрами – прежде всего, с эф-

фективностью (которая выражается как в квалификационных категориях, так и в данных экспертного оценивания).

Выводы

1. Существует зависимость, согласно которой основной результативный параметр педагогической деятельности – ее эффективность – связан с индивидуальной мерой развития рефлексивности инвертированной U-образной зависимостью, то есть носит характер зависимости «типа оптимума». Это означает, что максимальная эффективность данной деятельности имеет место не при относительно наиболее низких, но и не при относительно наиболее высоких значениях рефлексивности, а при некоторых ее средних, то есть оптимальных, значениях. Предложена также и содержательная интерпретация данной закономерности.

2. Существует также достаточно стабильная и явная закономерность, свидетельствующая о связи собственно процессуальных характеристик данной деятельности с индивидуальной мерой рефлексивности. Она заключается в том, что мера вариативности и, следовательно, диверсифицированности индивидуально-стилевых проявлений деятельности является максимальной также на среднем уровне рефлексивности. Следовательно, средний, то есть оптимальный, уровень рефлексивности обеспечивает максимальные возможности для действия механизмов индивидуализации, являющихся одним из наиболее мощных средств обеспечения эффективности деятельности.

3. Следует дифференцировать два взаимосвязанных типа влияния рефлексивности на результатные параметры педагогической деятельности – *прямое* и *опосредствованное*. Суть второго как раз и состоит в том, что рефлексивность детерминирует большую диверсифицированность стилей деятельности, которая, в свою очередь, хотя и опосредствованно, но очень сильно сопряжена с ее результативными параметрами, прежде всего – с эффективностью (которая выражается как в квалификационных категориях, так и в данных экспертного оценивания). Следовательно, установление данного типа влияния должно быть понято в качестве одного из главных объяснительных средств для интерпретации установленной зависимости «типа оптимума» между эффективностью педагогической деятельности и рефлексивностью.

Литература

1. Волканевский С.В. Рефлексивность как детерминанта психического выгорания личности // Научный поиск. Ярославль: ЯрГУ, 2010. Т. 9. С. 72–78.
2. Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Магистр. 1995. №1. С. 71–79.
3. Иванова О.А., Карпова Е.В. Рефлексивность как профессионально-важное качество педагога // Реализация стандартов второго поколения: проблемы и перспективы. Ярославль, 2011. С. 82–84.
4. Карпов А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. 208 с.
5. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН, 2000. 283 с.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. №5. С. 45–57.

7. Карпова Е.В. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6. С. 268–273.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
10. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 89 с.
11. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002.
12. Metcalfe J., Shimamura A.P. Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

References

1. Volkanevskii S.V. Refleksivnost' kak determinanta psikhicheskogo vygoraniia lichnosti [Reflexivity as a determinant of mental burnout of an individual]. *Nauchnyi poisk* [Scientific Search]. Yaroslavl, 2010, vol. 9, pp. 72–78.
2. Vulfov B.Z. Professional'naia refleksii: potrebnost', sushchnost', upravlenie [Professional Reflection: Need, Essence, Management]. *Magistr* [Master], 1995, no. 1, pp. 71–79.
3. Ivanova O.A., Karpova E.V. Refleksivnost' kak professional'no-vazhnoie kachestvo pedagoga [Reflexivity as a professionally important teacher's quality]. *Realizatsiia standartov vtorogo pokoleniia: problemy i perspektivy* [Realization of the second generation standards: problems and prospects]. Yaroslavl, 2011, pp. 82–84.
4. Karpov A.A. *Fenomenologiya i diagnostika metakognitivnoy sfery lichnosti* [Phenomenology and diagnostics of metacognitive sphere of personality]. Yaroslavl, 2017. 208 p.
5. Karpov A.V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov upravleniia* [Psychology of Reflective Management Mechanisms]. Moscow, 2000. 283 p.
6. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika eio diagnostiki [Reflexivity as a psychic property and the method of its diagnosis]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2003, no. 5, pp. 45–57.
7. Karpova E.V. Vzaimosvyaz' refleksivnosti i motivatsii v determinatsii uchebnoi deiatel'nosti [Interrelation of Reflectivity and Motivation in the Determination of Educational Activity]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, no. 6, pp. 268–273.
8. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996. 308 p.
9. Rubinshtein S.L. *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, 1973. 424 p.
10. Subbotina L.Iu. *Psikhologiya zashchitnogo povedeniia* [Psychology of protective behavior]. Yaroslavl, 2006. 89 p.
11. *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*. Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002.
12. Metcalfe J., Shimamura A.P. *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

Для цитирования: Карпова Е.В. Рефлексивность в структуре педагогической деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №4(85). С. 124–131. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-4-85-15

For citation: Karpova E.V. Reflexivity in the structure of pedagogical activity. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 4 (85), pp. 124–131. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-4-85-15