

УДК 371.134

**Митина Л.М.***Психологический институт РАО (г. Москва)*

## **СМЫСЛ ЖИЗНИ КАК РЕФЛЕКСИВНЫЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* Исследование направлено на решение важнейшей проблемы современной психологии – теоретико-эмпирическое обоснование рефлексивно-ресурсной детерминации личностно-профессионального развития педагога. Показано, что именно в возможностях личности к рефлексии, смыслообразованию и диалогу следует искать ресурсные основания психологического разрешения внутриличностных противоречий. Экспериментальным путем было выделено 4 типа рефлексивного ресурса: диалогово-смысловой, регулятивно-смысловой, регулятивно-стереотипный и защитный.

*Ключевые слова:* системный личностно-развивающий подход, концепция профессионального развития педагога, внутриличностные противоречия, рефлексивный ресурс, смысл жизни.

**L. Mitina***Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow*

## **MEANING OF LIFE AS A REFLEXIVE RESOURCE OF A TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*Abstract.* The study is aimed at solving the most important problem of modern psychology – theoretical and empirical grounding of reflexive-resource determination of a teacher's personal and professional development. It is shown that resource grounds for psychological solutions of intrapersonal contradictions should be sought in an individual's ability to reflex, to form senses and to converse. Experimentally the author allocated 4 types of a reflexive resource: dialogical-meaningful, regulatory-meaningful, regulatory-stereotypical and protective.

*Key words:* systematic personal developing approach, concept of a teacher's professional development, intrapersonal contradictions, reflexive resource, meaning of life.

Современные социокультурные условия, для которых характерна размытость ценностей, смыслов, социально-нормативных ориентиров, затрудняют процессы понимания человеком своего места в жизни, в отношениях с другими людьми, вызывают ощущение

потери стабильности, бессмысленности существования, страх, тревогу, неуверенность. Это в первую очередь относится к детям, подросткам, молодежи.

В последние годы резко увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возросло число детских суицидов, расширился диапазон объектоспецифических видов зависимостей у детей (алко-

© Митина Л.М., 2014.

Публикация подготовлена в рамках подержанного РФФИ научного проекта № 13-06-00554.

гольная, наркотическая, никотиновая, игровая, компьютерная и иные). Возникновение и закрепление негативных психических образований на всех этапах онтогенеза связано с депривацией ведущих потребностей растущего человека, прежде всего, потребности в «живом» общении, дистанцировании мира детства от взрослого мира. Многочисленные психологические исследования показывают, что технокра-тизированная социальная среда разрушительно влияет на личность ребенка.

Положение может и должен изменить учитель как посредник, открывающий детям будущее, демонстрирующий психологическую невосприимчивость к внешнему отрицательному влиянию, способствующий активному распространению положительного нравственного опыта, поиску и обретению смысла собственной жизни.

По точному замечанию В.Э. Чудновского [9], именно профессия учителя является одной из наиболее «смыслообразующих», когда профессиональная деятельность становится центральной жизненной ценностью, основанием жизненного самоопределения личности учителя, способом самореализации. Это положение актуализирует необходимость в психолого-педагогических исследованиях личности педагога, изучающих его не только с позиций накопления им профессионального опыта или проживания стадий профессиональной жизни, но и как активно познающего и осваивающего субъекта, выделяющего и связывающего себя с профессиональным пространством, преобразующимся не только «извне» – в виде социальных норм и способов осуществления

педагогической деятельности, но и «изнутри» – в плане внутреннего мира личности. Следовательно, ресурсы личностно-профессионального развития учителя смещаются в плоскость его собственной активности и инициативности, тем самым вызывая необходимость внутриличностных трансформаций.

Неотъемлемой особенностью учителя, «взятого внутри бытия» [8], являются его внутриличностные противоречия, разрешая которые учитель не просто проживает свою профессиональную жизнь, а активно преобразует ее, выделяя себя из профессионального пространства и связывая себя с ним. В пространстве профессионального самосознания учитель непрерывно соотносит и разрешает противоречия между своим индивидуальным потенциалом, способностями, ожиданиями и замыслами. Он стоит перед необходимостью давать оценки своим поступкам и поступкам других людей, исходя из своих нравственных установок, совершать выборы, принимать решения, действовать и нести ответственность за непредвиденные результаты своей активности. Поэтому обращение к анализу разрешения внутриличностных противоречий учителя будет способствовать раскрытию сложных форм профессионального самоосуществления и преобразования его личности, способов и стратегий профессионального развития, выветит доминирующие профессиональные ценностно-смысловые переживания и смысложизненные ориентации.

В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований труда педагога была разработана *концепция личностно-профессионального разви-*

тия учителя [3; 4; 5], в которой рассмотрены: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности учителя в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития – творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной ситуации деятельности. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают профессиональную мобильность, способность к инновациям, жизнестойкость субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное развитие личности учителя представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и обретения смысла жизни. Работа рефлексивных процессов самосознания

может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признание невозможности разрешения внутриличностных противоречий без какой-либо активности самой личности обуславливает наше обращение к системному личностно-развивающему подходу, рассматривающему профессиональное развитие как результат реализации собственной активности учителя [5]. Привлечение категории активности позволяет связать развитие учителя с его профессиональным самосознанием, представляемым не только как осознание собственных действий и средств, особенностей обучения и личности, а как источник рефлексивного преобразования своего способа бытия и проявления субъектности в отношении с «Другим». Движущей силой такого профессионального развития учителя выступают противоречия профессионального самосознания, наиболее значимыми из которых являются противоречия в «образе Я». Таким образом, системный личностно-развивающий подход концептуально ориентирует нас на необходимость исследования внутриличностных противоречий учителя, а также их разрешения на фоне рефлексивной формы организации личностью своего бытия. В нашем исследовании мы исходим из того, что собственно психологическое содержание противоречия приобретают только став внутренними, ибо если внешние противоречия не порождают

внутренних психологических переживаний, то они объективно не являются противоречиями личности и, следовательно, не могут входить в объектную область психологических исследований. Субъективная составляющая противоречий – это та мера, которая позволяет личности определить их разрешение, приемлемое для самой себя.

Исходя из понимания профессионального развития учителя как растущей у него возможности и необходимости определения своего «Я» в профессионально-педагогической реальности, логичным представляется поиск ведущих внутриличностных противоречий учителя именно в пространстве его профессионального «Я», выступающего вершинным образованием его самосознания и создающим разность между возникающими в нем противоположностями. Целостность внутреннего мира учителя задается тем образом профессионального «Я», который формируется у него в результате осуществления субъектной активности. Одновременная актуализация в самосознании различных «Я-образов» описана в концепции личностно-профессионального развития учителя [3; 5], определяющей наиболее значимые для профессионального развития учителя образы «Я», в число которых входят «Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое» и «Я-эмпирическое».

Именно «Я» чувствует и полагает себя в качестве единой и неделимой целостности в противопоставлении внешнему объективному миру, а также в приспособлении к нему и одновременно в обособлении от него для воплощения себя. Возникающие не-

совпадения и даже противостояния в «Я» создают относительно устойчивое «поле детерминации» (по В.Г. Асееву), включающее в действие конкретные психологические механизмы самодвижения и саморазвития личности, в том числе и противоречия.

Руководствуясь вышеизложенными рассуждениями, можно сделать вывод о том, что под внутриличностным противоречием профессионального развития учителя следует понимать внутриличностное противостояние, субъективно переживаемое учителем как утрата целостности своего профессионального «Я» в силу неопределенности сосуществования его подинстанций. При таком понимании разрешение внутриличностных противоречий предполагает восстановление учителем нарушенной целостности профессионального «Я» посредством реконструкции его подинстанций.

Трактовка разрешения внутриличностных противоречий как восстановления целостности «Я» определяет необходимость выделения новых оснований для дифференцирования различных стратегий реализации данного процесса и уровней рефлексивного ресурса.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, можно сделать вывод, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности педагога происходит внутри двух основных стратегий (моделей), обусловленных уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных про-

тиворечий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного.

При *адаптивном функционировании* (первая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам специалиста. Патогенный рефлексивный ресурс свидетельствует о риско-несущем потенциале относительно разрешения внутриличностных противоречий. Данный уровень обнаруживает интеграцию рефлексивных возможностей учителя, ограниченных стремлением личности получить, сохранить или защитить целостность своего профессионального «Я» в устоявшихся поведенческих образцах и смысловых стереотипах. С учетом этого профессиональное «Я» учителя осмысливается и проектируется только в ограниченных рамках изначально заданной целостности, а его содержательная трансформация становится невозможной.

Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании.

Динамика профессионального функционирования педагога проходит

три стадии: *адаптация, становление и стагнация*.

В модели профессионального развития учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Смысловой уровень рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий интегрирует в себе возможности личности к смыслопорождению и смыслообразованию. Данные возможности стимулируют внутреннюю работу личности, направленную не просто на устранение рассогласования между подинстанциями «Я», а на восстановление их соответствия в но-

вом смысловом пространстве и в конечном счете повышение осмысленности существования. Такой рефлексивный ресурс учителя предопределяет разрешение внутриличностных противоречий и своим потенциалом содействует преобразованию и восстановлению целостности профессионального «Я» на качественно новом уровне. Реализуя рефлексивный ресурс на смысловом уровне, личность будет стремиться инвестировать его и приобретать новые рефлексивные возможности.

Регулятивный рефлексивный ресурс представляет собой интеграцию рефлексивных возможностей к осознанию и осмыслению. Осознав наличие альтернативных подинстанций своего профессионального «Я», учитель сможет его реконструировать для восстановления внутриличностной целостности за счет отказа от одной из осознаваемых частей «Я», которая себя дискредитировала. Следовательно, рефлексивный ресурс, содержащий в себе только потенциал осознания и осмысления, конструктивно содействует разрешению внутриличностных противоречий лишь до тех пор, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений, не потребуют осуществления более радикальной смысловой перестройки личности.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализация.*

Экспериментальное исследование рефлексивно-ресурсной детерминации разрешения учителями внутриличностных противоречий [6; 7] рас-

крывает результаты эмпирического исследования: выявленные эмпирические индикаторы уровней рефлексивного ресурса, составного анализа и особенностей их интеграции в признаки рефлексивного ресурса, типологические особенности рефлексивного ресурса разрешения противоречий у учителей и их связи с диалоговыми и внедиалоговыми стратегиями, типичные характеристики рефлексивного ресурса учителей разных профессиональных групп и с разным уровнем профессионального развития.

В исследовании применялись методы свободного моделирования и интервью, включая методику О.В. Кузьменковой «Рефлексивный ресурс учителя» (2011). В качестве стимульного материала были подобраны тексты классических художественных произведений, описывающие разнообразные эпизоды школьной жизни и прошедшие экспертизу двенадцати экспертов (кандидатов филологических и психологических наук, педагогов-психологов высшей категории и учителей). Обработка проводилась в виде экспертной оценки и контент-анализа полученных высказываний (оценочных суждений и описаний). Контент-анализ осуществлялся путем свободной группировки высказываний по сходству признаков смыслового, регулятивного и патогенного рефлексивного осмысления заданной ситуации. В дополнение к описанной методике применялись стандартизированные методики «Рефлексия человека в жизнедеятельности» А.С. Шарова, «Индивидуальная мера выраженности рефлексивности» А.В. Карпова, «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева.

По результатам полученных данных были выделены эмпирические индикаторы смыслового, регулятивного и патогенного уровней рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий учителей. Сначала были проанализированы вербализованные тексты испытуемых (всего 665 текстов), далее по итогам экспертной оценки являлось дифференцирование отобранных высказываний на три группы: 1) высказывания, обнаруживающие рефлексивные возможности учителя по смысловой обработке ситуации неопределенности; 2) высказывания, обнаруживающие регулятивные возможности рефлексии учителя по осознанию и осмыслению ситуации; 3) высказывания, обнаруживающие возможности патогенного характера, выражающие попытку защитить изначальную целостность своего профессионального «Я» без осознания и осмысления изменившихся обстоятельств.

С помощью параметрического критерия хи-квадрат мы определили наличие связи между двумя или большим числом признаков внутри одного распределения. Применение данного критерия показало, что  $\lambda^2$  принимает значение 56,14;  $p \leq 0,01$ , позволяющее констатировать, что между сравниваемыми признаками существует связь, а значит, они могут в самом общем плане определять содержание рефлексивного ресурса и выступать его эмпирическими индикаторами.

Частота встречаемости высказываний имеет существенные вариации от 2-х до 10-ти, что свидетельствует о достаточной интенсивности регистрируемых категорий анализа. Коэффициент удельного веса высказываний

принимает значения, попадающие в интервал 0,123 – 0,022. Оказалось, что из трех рассматриваемых уровней рефлексивного ресурса наибольшую представленность имеют высказывания, обнаруживающие регулятивный уровень.

В целом полученные результаты свидетельствуют о большом разнообразии вариаций рефлексивных возможностей учителей относительно смысловой, патогенной и особенно регулятивной обработки предложенных ситуаций. Расчет суммарного среднего отклонения коэффициента удельного веса указывает на то, что наибольший разброс результатов распределения числовых величин имеет регулятивный ( $\sigma=0,0360$ ), а наименьшее значение  $\sigma$  получено по патогенному уровню ( $\sigma=0,0094$ ).

Своеобразие сгруппированных признаков рефлексивного ресурса и специфика их влияния на разрешение внутриличностных противоречий профессионального «Я» легло в основу выделения типов рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий: диалогово-смысловой, регулятивно-смысловой, регулятивно-стереотипный и защитный. *Диалогово-смысловой* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей характеризуется общей направленностью рефлексивных возможностей на поиск смысловых ориентиров, самоизменение и упорядочивание внутреннего мира путем творческой перестройки поддерживающих его прежних связей. *Регулятивно-смысловой* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей – это ресурсные возможности долженство-

вания, выраженные волевой саморегуляцией и вынужденностью выбора между фиксируемыми альтернативами в ситуации внутриличностной неопределенности профессионального «Я». *Регулятивно-стереотипный* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей характеризуется интегрированными возможностями фрагментарного отношения к ситуации внутриличностной неопределенности и проектирование ее разрешения на основе сиюминутных нужд. *Защитный* рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий у учителей характеризуется интеграцией рефлексивных возможностей, направленных на пассивно-выжидательную или созерцательно-оценивающую активность субъекта.

Сравнительный анализ представленности типов рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей показал наличие у большинства из них регулятивно-стереотипного рефлексивного ресурса (39%), реже отмечается защитный рефлексивный ресурс (27%), еще реже – регулятивно-смысловой (23%); самым редким оказался диалогово-смысловой тип рефлексивного ресурса (11%).

Такие результаты указывают на то, что рефлексивный ресурс учителей представлен всеми типами, но предопределяется разрешение их внутриличностных противоречий, чаще всего регулятивно-стереотипным и защитным типами. Это означает, что у учителей имеются рефлексивные возможности фиксации альтернатив в ситуациях неопределенности профессионального «Я», так как они с

трудом допускают возможные изменения внутреннего мира, а если и допускают эти изменения, то проектируют внутриличностную реконструкцию по пути выбора, стереотипного или осознанного.

Для уточнения различий в типологических проявлениях рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей разных профессиональных групп мы обратились к анализу данных профессионально эффективных учителей относительно среднестатистических. В качестве «среднестатистических» учителей были взяты средние данные по нескольким группам слушателей проблемных курсов. К профессионально эффективным учителям мы сочли возможным отнести тех, которые принимали участие в профессиональных конкурсах «Учитель года» и «Педагогический дебют». На наш взгляд, в таком участии учитель проявляется не просто как субъект социально значимой деятельности, а прежде всего, как автономная самоактуализирующаяся личность, способная выходить за пределы собственных возможностей и, в силу этого, сохранять свое лицо и свободу выбора. В контексте нашего исследования именно такие проявления характеризуют профессиональное развитие учителя [3; 4; 5].

Согласно полученным статистическим данным, было выявлено наличие существенной разницы между рефлексивными ресурсами разрешения противоречий «профессионально эффективных» учителей и «среднестатистических»: у первых преобладают регулятивно-стереотипные и регулятивно-смысловые рефлексивные возможности (в порядке выраженности),



у вторых – защитные и регулятивно-стереотипные. Обращает на себя внимание тот факт, что диалогово-смысловой тип рефлексивного ресурса в два раза чаще встречается у «профессионально эффективных» учителей в сравнении со среднестатистическими. Кроме того, в группе «профессионально эффективных» минимально представлен защитный тип рефлексивного ресурса, а у «среднестатистических» он преобладает, детерминируя выбор стратегий приспособления, направление активности учителя на противодействие задачам саморазвития и игнорирование задач личностного и профессионального совершенствования.

В ходе реализации коррекционно-развивающих программ доказано, что психологические воздействия по развитию диалогово-смыслового содержания рефлексивно-ресурсных возможностей учителей должны быть дифференцированы в зависимости от типологических особенностей их рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий в пространстве профессионального развития.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Кузьменкова О.В. Методика «Рефлексивный ресурс учителя»: практическое руководство. Оренбург, 2011. 59 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика. М., 2007. – 511 с.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004. 319 с.
4. Митина Л.М. Психология об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М., 2010. 385 с.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб., 2014. 375 с.
6. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Внутриличностные противоречия профессионального развития учителей // Российский научный журнал. 2011. № 5 (24). С. 110-117.
7. Митина Л.М., Кузьменкова О.В., Брендакова Л.В., Галина З.Н. Рефлексивная детерминация разрешения внутриличностных противоречий учителя как ресурса его профессионального развития // Психолого-педагогические проблемы развития личности и профессионала в условиях университетского образования. Габрово, 2014. С. 361–366.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
9. Чудновский В.Э. (ред.) Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: Обнинск, 2008. 532 с.