

Рефлексивные практики как фактор трансформации образовательной среды

Reflective practices as a factor in the transformation of the educational environment

УДК 371.132

DOI: 10.12737/2500-3305-2025-10-6-277-281

Алиева С.А.

Канд. пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», Чеченская Республика, г. Грозный
e-mail: sacita.alieva@mail.ru

Alieva S.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Chechen State Pedagogical University, Chechen Republic, Grozny
e-mail: sacita.alieva@mail.ru

Берсунукаева М.Х.

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», Чеченская Республика, г. Грозный
e-mail: bersynykaeva@gmail.com

Bersunukaeva M.Kh.

Senior lecturer, Chechen State Pedagogical University, Chechen Republic, Grozny
e-mail: bersynykaeva@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли рефлексивных практик в трансформации образовательной среды, ориентированной на начальную школу и молодых педагогов. Анализируя историко-философские истоки рефлексии, её междисциплинарный статус и практическое применение, автор раскрывает, как индивидуальные, групповые и организационные формы рефлексии способствуют переходу от авторитарных моделей взаимодействия к диалоговым. Особое внимание уделяется условиям формирования рефлексивной культуры: институциональной поддержке, профессиональному развитию учителей и созданию безопасной среды для экспериментов. Доказывается, что интеграция рефлексии в педагогический процесс не только улучшает качество коммуникаций, но и превращает школу в пространство сотворчества, где ученик и учитель становятся равноправными участниками образовательной трансформации.

Ключевые слова: практики, рефлексия, образовательная среда, изменения, рефлексивная культура, условия.

Abstract

The article is dedicated to exploring the role of reflective practices in transforming the educational environment, focusing on primary schools and early-career teachers. By analyzing the historical and philosophical origins of reflection, its interdisciplinary status, and practical applications, the author reveals how individual, group, and organizational forms of reflection facilitate the transition from authoritarian interaction models to dialogue-based approaches. Special attention is given to the conditions necessary for developing a reflective culture: institutional support, professional

development of teachers, and creating a safe environment for experimentation. The article demonstrates that integrating reflection into the pedagogical process not only improves the quality of communication but also transforms schools into spaces of co-creation, where students and teachers become equal participants in educational transformation.

Keywords: practices, reflection, educational environment, changes, reflective culture, conditions.

Современное образование переживает этап глубокой трансформации, где ключевым вектором становится переход от формального усвоения знаний к созданию гуманистической среды, способствующей развитию всех участников образовательного процесса. В этом контексте рефлексивные практики приобретают особую значимость как механизм, позволяющий не только анализировать педагогические действия, но и перестраивать саму структуру взаимодействий между учителями, учениками и родителями. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между декларируемыми ценностями инклюзивного, личностно-ориентированного образования и реальными практиками, которые зачастую остаются ригидными, особенно в начальной школе. Молодые педагоги, сталкиваясь с высокой нагрузкой, эмоциональным выгоранием и сложностями адаптации к разнообразию детских потребностей, оказываются в ситуации, где традиционные методы работы теряют эффективность, а рефлексия становится не просто инструментом самоанализа, но фактором профессионального выживания.

Проблемное поле исследования связано с тем, что, несмотря на признание рефлексии в педагогике и психологии (Е.В. Заболотникова, Д.Ю. Лунева, А.С. Сагиндыкова, Б.Н. Тазабекова), её интеграция в культуру образовательных организаций остается фрагментарной. Многие учреждения ограничиваются формальными отчетами или эпизодическими тренингами, не формируя системного подхода к развитию рефлексивной компетентности как у педагогов, так и у учащихся. Это приводит к дисбалансу: индивидуальные усилия учителей по анализу своей работы не находят поддержки на институциональном уровне, а потенциал рефлексии для трансформации коммуникаций, управления конфликтами или проектирования гибких учебных программ остается нереализованным. Особенно остро эта проблема проявляется в начальном образовании, где закладываются основы не только знаний, но и эмоционально-ценностного отношения ребенка к обучению.

Цель статьи — раскрыть, как различные формы рефлексии (индивидуальная, групповая, организационная) влияют на качество образовательной среды, способствуя переходу от авторитарных моделей взаимодействия к диалоговым, и какие условия необходимы для формирования рефлексивной культуры в школе.

В современной науке рефлексия утвердилась как ключевой механизм, пронизывающий не только индивидуальное сознание, но и социальные взаимодействия, выступая основой самоорганизации личности и сложных систем. Сегодня феномен «рефлексия» перестал быть только философским или общенаучным понятием [4]. Её роль выходит за рамки абстрактного философского дискурса: сегодня она трактуется как инструмент, обеспечивающий свободу выбора, критическое осмысление действительности и адаптацию к динамичным условиям образовательной среды. Неслучайно рефлексия стала предметом междисциплинарного исследования, интегрируя подходы философии, психологии, педагогики и теории управления [5]. Это закономерное следствие её универсальности — от анализа когнитивных процессов в герменевтике до проектирования дидактических моделей, ориентированных на развитие метапредметных компетенций.

Исторически истоки понимания рефлексии уходят в античную философию, где уже Сократ, Платон и Аристотель заложили основы её интерпретации. Если Сократ видел в самопознании путь к постижению духовной активности, то Платон связывал его с воспитанием благоразумия — добродетели, невозможной без глубокого понимания собственных мотивов. Аристотель же, наделяя рефлексией свойством божественного разума, подчеркивал её способность синтезировать знание и мысль, что предвосхитило её роль

в науках Нового времени, где она стала основой для обоснования источников познания [4]. Латинская этимология термина («обращение назад») сохраняет актуальность, однако современное содержание рефлексии значительно шире: это не просто взгляд в прошлое, но и проекция на будущее, инструмент переосмысления опыта для трансформации практик.

Специфика феномена заключается в его двойственной природе: с одной стороны, рефлексия — это процесс, сопровождающий становление личности, с другой — концепт, чья терминологическая неоднозначность порождает дискуссии в психолого-педагогическом поле. Такая двойственность объясняет, почему её интеграция в образовательные системы остается вызовом [1]. Например, в начальной школе, где формируются базовые установки ребенка, рефлексивные практики могли бы стать мостом между индивидуальным опытом ученика и коллективным знанием, однако их внедрение часто ограничивается формальными рамками. Это противоречие актуализирует вопрос: как преодолеть разрыв между теоретическим потенциалом рефлексии и её прикладным применением в условиях институциональных ограничений? Ответ на него требует не только пересмотра методик преподавания, но и перестройки организационной культуры, где рефлексия станет не эпизодическим упражнением, а системообразующим элементом взаимодействия всех субъектов образования.

Рефлексия, будучи неотъемлемой частью сознания, актуализирует вопрос о природе самосознания как основы человеческой субъектности. Как отмечает Д.Е. Пальчунова, «осознавать можно как внешние объекты, так и самого себя как часть внешнего мира. Сознание подразумевает способность к самосознанию (т.е. рефлексии)» [2, с. 90]. Это утверждение раскрывает двойственную роль рефлексии: она выступает и как инструмент познания окружающей действительности, и как механизм самоидентификации, позволяющий педагогу или ученику занять позицию наблюдателя по отношению к собственным действиям и мыслям. В контексте начального образования такая способность становится ключевой: ребенок, только формирующий навыки критического мышления, через рефлексивные практики учится не только оценивать результат деятельности, но и понимать свои эмоции, мотивы, что напрямую влияет на качество взаимодействия с учителем и сверстниками.

Расширение сферы применения рефлексии демонстрирует её универсальность. Как подчеркивают Е.Ю. Малыгина, Н.Б. Досалы и А.И. Нуриева, «применение видов рефлексии не ограничивается только предметными уроками. Классный час – это предмет эстетической направленности. И здесь широкое поле возможностей. Здесь рефлексия выступает не только как инструмент оценки, но и как орудие развития творческого мышления, воображения» [3, с. 3]. Подобная трансформация подхода позволяет преодолеть узкие рамки дисциплинарности: на классных часах, творческих проектах или групповых обсуждениях рефлексия перестает быть формальной процедурой, превращаясь в пространство диалога, где ученики учатся артикулировать свои идеи, а педагоги — проектировать занятия, учитывающие не только учебные, но и эмоционально-ценностные запросы детей.

Однако интеграция рефлексии в неакадемические форматы требует пересмотра традиционных педагогических установок. Если к примеру на уроке математики рефлексивные техники могут фокусироваться на анализе ошибок, то в рамках эстетического воспитания они призваны стимулировать воображение, помогая ребенку осмыслить, *как* он создает образ, а не только *что* получилось в итоге. Подобная дифференциация подходов отражает эволюцию понимания рефлексии: от античного «познай себя» до современного «сотвори себя через диалог с миром». Это особенно значимо для молодых педагогов, которые, с одной стороны, стремятся внедрить инновационные методы, а с другой — сталкиваются с давлением образовательных программ и стандартов, оставляющих мало места для экспериментов.

Преодоление этого противоречия возможно через системное развитие рефлексивных практик на всех уровнях образовательной системы, что создает благоприятную среду для педагогических инноваций даже в условиях регламентированного образовательного процесса. В этом контексте особую важность приобретает формирование целостной рефлексивной экосистемы в образовательном учреждении.

Считаем важным отметить, что «рефлексия» и «рефлексивная культура» – не равнозначные понятия. Рефлексия – это психологическая составляющая деятельности человека. Рефлексивная культура придает рефлексивным процессам целенаправленный оформленный организованный характер и рассматривается в контексте социокультурной образовательной реальности.

Рефлексивная культура образовательной организации формируется через взаимопроникновение трёх уровней — индивидуального, группового и организационного, каждый из которых вносит вклад в переход от авторитарного управления к диалоговому сотрудничеству. На индивидуальном уровне рефлексия выступает как инструмент внутреннего диалога педагога, позволяющий критически оценить собственные методы работы, выявить скрытые стереотипы (например, склонность к доминированию в классе) и переосмыслить их в контексте потребностей младших школьников. Так, молодой учитель, анализируя видео своего урока, может заметить, что страх потерять контроль над дисциплиной приводит к избыточной жёсткости, блокирующей инициативу детей. Это становится точкой роста: осознание проблемы открывает путь к экспериментам с игровыми форматами или «рефлексивными паузами», когда ученики сами предлагают правила взаимодействия.

Групповая рефлексия, в свою очередь, трансформирует коммуникацию внутри класса и педагогического коллектива. Например, проведение «кругов рефлексии» после совместных проектов, где дети и учитель обсуждают не только результат, но и процесс работы, формирует культуру взаимного уважения: школьники учатся аргументировать своё мнение, а педагог — слышать голос каждого, даже самого тихого ученика. На уровне организации подобные практики требуют системной поддержки: внедрение регулярных методических семинаров, где учителя делятся кейсами из практики, или создание «рефлексивных дневников» для фиксации наблюдений за динамикой класса, способствует переходу от вертикального администрирования к горизонтальному обмену опытом. Однако ключевым условием здесь является доверие — как между коллегами, так и между администрацией и педагогами. Без него рефлексия рискует превратиться в формальность, когда открытость подменяется отчётами «для галочки», а реальные проблемы замалчиваются.

Организационный уровень рефлексии предполагает, что сама школа как система начинает анализировать свои ценности, цели и методы их достижения. Это проявляется, например, в разработке программ развития, где учитываются не только академические показатели, но и эмоциональный климат, удовлетворённость участников образовательного процесса. Такой подход требует отказа от жёстких регламентов в пользу гибких стратегий: вместо навязывания единых шаблонов урока — создание методических «конструкторов», позволяющих учителю адаптировать материал под конкретный класс. Важно, что подобная трансформация невозможна без включения в рефлексивные практики всех субъектов — от директора до родителей. Когда администрация проводит открытые обсуждения школьных правил с участием детей или организует мастер-классы для родителей по техникам поддержки самостоятельности ребёнка, это сигнализирует о смене парадигмы: школа перестаёт быть «фабрикой знаний», становясь пространством со-творчества.

Методика формирования рефлексивной культуры базируется на педагогических технологиях, где педагогические действия и операции выстраиваются строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму ожидаемого результата, где сформулированы конкретные задачи с учетом усложнения деятельности учащихся: от воспроизведения знаний до их творческого применения.

Условия для формирования рефлексивной культуры, таким образом, сводятся к трём аспектам: *институциональная поддержка* (ресурсы, время, нормативное закрепление рефлексивных практик), *профессиональное развитие педагогов* (тренинги, супервизии, менторство) и *создание безопасной среды* для проб и ошибок. Последнее особенно критично для начинающих учителей, чей страх осуждения часто подавляет готовность к экспериментам. Только когда рефлексия перестаёт восприниматься как угроза, а становится ресурсом, школа

обретает способность к устойчивой трансформации — той, где авторитет строится не на принуждении, а на способности услышать друг друга.

Итак, рефлексивные практики, рассмотренные через призму их историко-философских истоков, междисциплинарной природы и практического применения, предстают не просто методическим инструментом, а системообразующим фактором трансформации образовательной среды. Их потенциал заключается в способности менять саму логику взаимодействия между участниками педагогического процесса: от монолога к диалогу, от иерархии к партнёрству, от формального следования программе к осознанному проектированию образовательных траекторий. Как показало исследование, индивидуальная рефлексия педагога становится первым шагом к преодолению авторитарных шаблонов, групповые формы (от «рефлексивных кругов» до методических семинаров) формируют культуру взаимного доверия, а организационный уровень закрепляет эти изменения, превращая рефлексивность в норму институциональной жизни.

Однако подлинная трансформация возможна лишь при соблюдении ключевых условий: системной поддержки со стороны администрации, непрерывного профессионального роста учителей и, главное, создания среды, где ошибки воспринимаются не как провал, а как источник развития. Именно в такой атмосфере молодые педагоги, часто скованные страхом осуждения, обретают смелость экспериментировать, а ученики начальных классов — уверенность в том, что их голос имеет значение. Рефлексия, таким образом, перестаёт быть технологией «для галочки» — она становится языком, на котором школа говорит сама с собой, критически осмысливая прошлое и проектируя будущее.

В конечном итоге, формирование рефлексивной культуры — это не задача одного методиста или энтузиаста-новатора, а коллективный процесс, требующий пересмотра ценностей на всех уровнях. Только тогда образовательная среда превратится в живой организм, где учитель и ученик, класс и администрация, теория и практика взаимодействуют не по принуждению, а благодаря обоюдному стремлению к развитию. И как когда-то античные философы видели в рефлексии путь к благоразумию, так сегодня она становится дорогой к школе, которая учит не только знать, но и понимать — себя, других, мир.

Литература

1. Заболотникова Е.В., Лунева Д.Ю. Феномен рефлексии. Факторы и способы развития рефлексии / Е.В. Заболотникова, Д.Ю. Лунева // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 07 апреля 2022 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 113-114.
2. Пальчунов Д.Е. Моделирование мышления и формализация рефлексии: I. Теоретико-модельная формализация онтологии и рефлексии / Д.Е. Пальчунов // Философия науки. – 2006. – № 4(31). – С. 86-114.
3. Рефлексия в практике - как рефлексия собственного процесса преподавания / Е.Ю. Малыгина, Н.Б. Досалы, А.И. Нуриева [и др.] // Современная научная мысль: Материалы Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 10 октября – 10 ноября 2016 года / Главный редактор Нечаев Михаил Петрович, ответственный редактор Ярутова Алла Николаевна. – Чебоксары: Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2016. – С. 19-22.
4. Сагиндыкова А.С. Рефлексия в философии и профессиональная рефлексия педагога / А.С. Сагиндыкова, Б.Н. Тазабекова // Наука и мир. – 2017. – № 1-2(41). – С. 57-58.
5. Сизикова Т.Э. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия / Т.Э. Сизикова, Т.В. Волошина, А.Ф. Повещенко // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 89-102.