

Министерство образования Республики Беларусь

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЬ»

М.М. КАРНЕЛОВИЧ

**РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЕЙ
НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Пособие

Гродно
ГрГУ им. Я.Купалы
2009

УДК 159.955.4(075)
ББК 88.840
К25

Рецензенты:

Тарантей В.П., доктор педагогических наук, профессор;
Семчук Л.А., кандидат психологических наук, доцент.

Рекомендовано Советом психологии факультета
ГрГУ им. Я. Купалы.

Карнелович, М.М.

К25 Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования :
пособие / М.М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 67 с.
ISBN 978-985-515-190-7

Излагается психолого-педагогическая программа развития рефлексии учителей на послевузовском этапе образования, основанная на результатах фундаментальных исследований в области психологии профессионально-личностного самосовершенствования учителя. Адресовано студентам специальности «Практическая психология», может быть полезным педагогам-психологам, преподавателям учреждений образования, специалистам в области повышения квалификации учителей.

УДК 159.955.4(075)
ББК 88.840

© Карнелович М.М., 2009
© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2009

ISBN 978-985-515-190-7

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические изменения в обществе, реформирование сферы среднего образования актуализировали проблемы профессионально-личностного самосовершенствования учителей. Современной школе нужен педагог, стремящийся и умеющий осуществлять управление собственным профессиональным и личностным развитием. Это возможно при наличии у учителя развитой педагогической рефлексии.

В исследованиях О.С.Анисимова, К.Я.Вазиной, Б.З.Вульфова, С.С.Кашлева, С.В.Кондратьевой, Л.Л.Молчан, И.А.Стеценко раскрывается основополагающая роль рефлексии в педагогическом взаимодействии и профессионально-личностном становлении и самосовершенствовании учителя. Исследователи отмечают недостаточный уровень сформированности рефлексивных умений у выпускников вузов, учителей-стажеров (А.П.Гуреев, В.А.Кривошеев, Е.В.Попкова, В.П.Тарантей), учителей-практиков (Л.Д.Ермакова, Я.Л.Коломинский, Б.П.Ковалев, Г.И.Скворцова, Н.В.Шеститко).

В процессе профессионального становления учитель нуждается в психолого-педагогической помощи как на этапе самопознания, так и при определении средств и способов самосовершенствования и оценке достигнутого. Предлагаемое пособие позволит педагогу-психологу сделать рефлексию учителя целенаправленным и управляемым процессом.

Рассматриваемое научное понятие – педагогическая рефлексия – является объектом изучения психологии, философии, педагогики, что обуславливает необходимость использования междисциплинарного комплексного подхода к поиску путей развития педагогической рефлексии. Предлагаемая в пособии психолого-педагогическая программа развития рефлексии учителей на послевузовском этапе основана на результатах фундаментальных изысканий в области психологии профессионально-личностного самосовершенствования учителя (Б.П.Ковалев, С.В.Кондратьева), педагогики молодого учителя (В.П.Тарантей, И.Н.Карпюк, Н.В.Кухарев), профессионального и непрерывного образования взрослых (А.И.Жук, Ю.Н.Кулюткин, В.Г.Онушкин, С.Г.Вершловский).

Автор приносит глубокую благодарность рецензентам пособия профессору В.П.Тарантею и доценту Л.А.Семчук за ценные замечания и предложения, учтенные при подготовке рукописи к изданию. Особую признательность автор выражает своему наставнику – профессору С.В.Кондратьевой, под руководством которой осуществлялось научное исследование педагогической рефлексии.

Настоящее пособие адресовано студентам специальности «Практическая психология», педагогам-психологам и преподавателям учреждений образования, специалистам в области повышения квалификации учителей. Оно также может быть рекомендовано в качестве дополнительного источника учебной информации для студентов в ходе изучения курса «Педагогическая психология» с целью вооружения их теоретическими знаниями в области психологии личности учителя и приемами педагогической рефлексии.

ГЛАВА 1

РЕФЛЕКСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ РЕФЛЕКСИИ

Рефлексия является предметом исследования многих наук, в особенности, философии и психологии. Термин «*рефлексия*» происходит от позднелатинского «*reflexion*» и означает обращение назад, отражение.

В философии рефлексия рассматривается как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок, предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания, деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека...» [58, с. 499].

Понятия «рефлексия» и «сознание», используемые в философской литературе, тесно взаимосвязаны. Так, А.Г.Спиркин связывает рефлексии с самосознанием, которое «будучи и самоосознанием, и самоотношением, и самооценкой, формируется на определенном уровне развития личности под влиянием социального образа жизни» [51, с. 46].

В современной психологии используются понятия рефлексии и рефлексивности. Рефлексивность рассматривается как психическое свойство личности [21], на основе которого формируется готовность к рефлексии как процессу. Рефлексия включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т.д.

Признание рефлексии как механизма самосознания послужило основой изучения ее роли в процессах формирования и развития личности (Б.Г.Ананьев, В.Н.Барцалкина, Л.С.Выготский, Н.И.Гуткина, И.С.Кон, Н.В.Крогнус, Р.Бернс, Ю.Н.Кулюткин, В.В.Столин, Г.С.Сухобская, И.И.Чеснокова).

Л.С.Выготский определил теоретические подходы к изучению рефлексии как важного компонента самосознания с позиции теории психического развития. Среди выделенных им трех групп условий формирования личности он выделяет рефлексии в качестве одного из важных третичных условий, подчеркивая при этом, что

«влияние рефлексии не исчерпывается только внутренним изменением самой личности. В связи с возникновением ... самосознания становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей» [10, с. 232]. Именно третичная группа условий формирования личности (в отличие от первичной (задатки, наследственность) и вторичной (окружающая среда, приобретенные признаки)) наименее изучена психологией.

Б.Г.Ананьев первым выделил рефлексивные черты характера, выражающие отношение к самому себе [1, с. 159].

В настоящее время рефлексия является предметом изучения социальной, инженерной, педагогической психологии. С явлениями рефлексии связывают формирование теоретического мышления и развитие творчества; рефлексия рассматривается как важнейший механизм межличностного познания, понимания и регуляции поведения в ситуациях межличностного и группового общения; рефлексивный подход становится одним из центральных при изучении самосознания, развития деятельности и личности.

В последние годы категориальный аппарат психологии расширился и углубился за счет понятий, введенных и разрабатываемых школами С.Ю.Степанова и А.В.Карпова, – «рефлексивная способность», «рефлексивная готовность», «рефлексивная компетентность», «рефлексивная культура». Под рефлексивной способностью С.Ю.Степанов и Г.И.Катрич понимают способность осуществлять субъектом рефлексии по отношению к различным видам и областям собственной активности, профессиональной деятельности и социальной практики. Иначе говоря, это способность придавать качество рефлексивности любому процессу и функциональной структуре [54]. Рефлексивная готовность представляет собой готовность к актуализации и реализации рефлексивной способности, которая позволяет «включить» рефлексивность в текущее состояние человека [46].

Сущность рефлексивной компетентности субъекта О.А.Полищук определяет как профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [43].

Рефлексивная культура включает в себя: возможность творчески, по-новому осмысливать и преодолевать проблемные ситуации, выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний; уме-

ние обрести новые силы, смыслы и ценности; вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений, ставить и решать неординарные практические задачи управления [53].

В современной науке нет единой классификации уровней развития и критериев рефлексии.

Так, например, М.В.Волковой выявлены и описаны следующие уровни сформированности рефлексивных умений личности:

- номинативный (интерпретация поведения подменяется описанием, пересказом, номинацией действий и впечатлений);

- «фатальный» (экстернальная интерпретация);

- «искаженный» (искаженное восприятие и интерпретация субъектом собственных поступков и поведения других людей, отрицание возможности другой интерпретации);

- «зацикленный» (интерпретация однообразна по типам и темам рефлексии, повышенное содержание одного типа рефлексии);

- пассивно-адекватный (собственная адекватная интерпретация, не приводящая к формированию адекватного поступка; знание собственных сильных и слабых сторон не порождает их преодоления);

- конструктивный (гармоничное сочетание рефлексии, направленной на себя и на других, порождающее творческую самореализацию личности). Данный уровень является показателем сформированной рефлексивной культуры личности [9].

Критериями уровня развития рефлексии являются естественность, целостность, технологичность, глубина, сложность содержания, истинность, адекватность, разнородность и частотность рефлексивных действий.

Таким образом, проблема рефлексии в последнее время стала занимать значительное место в психологии профессиональной деятельности. Рефлексивные свойства сознания являются необходимым компонентом психогаммы многих профессий, особенно относящихся к сфере межличностных отношений и совместной деятельности. Это в полной мере относится к профессиональной деятельности учителя.

1.2. РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специфической особенностью педагогической деятельности является ее пронизанность рефлексивными процессами. С этих

позиций педагогическая деятельность рассматривается в работах М.Ю.Арутюнян, А.А.Бодалева, Б.П.Ковалева, Г.А.Ковалева, С.В.Кондратьевой, Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской и др.

По мнению С.В.Кондратьевой, рефлексивный характер педагогической деятельности состоит в том, что учитель перепроверяет, уточняет и переосмысливает свои представления об ученике и классном коллективе, о своих с ними отношениях, стремится уяснить, как его понимают, оценивают и относятся к нему учащиеся, и соответственно корректирует свое поведение и деятельность [8].

Рефлексия выступает в качестве основного механизма организации учителем учебного взаимодействия, который можно описать как процесс *рефлексивного управления* деятельностью учащихся, при котором учащийся занимает позицию субъекта, способного к управлению своей учебной деятельностью.

Рефлексивное управление учебно-воспитательным процессом включает регуляцию этого процесса и достигается с помощью рефлексивных действий, которые выражаются в сомнениях, в выдвижении гипотез, постановке вопроса (самому себе), уточнении, поиске причин явлений. Развитию действий способствует получение обратной информации о протекании этого процесса, т.е. отбор, уточнение и перепроверка учителем своих действий. Таким образом обеспечивается рефлексивное управление, составляющее основу самосовершенствования педагогической деятельности и общения, профессионально-личностных свойств учителя.

Способность к рефлексивному управлению деятельностью учащихся основана на своеобразном синдроме личностных качеств педагога, развитие которых обусловлено требованиями, идущими со стороны самого характера профессионально-педагогической деятельности. Эффективность педагогической деятельности при всех прочих равных условиях может быть достигнута только в том случае, если учитель сам стремится улучшить свою деятельность, развить в себе профессионально необходимые качества. А это возможно только при развитом самосознании учителя [36].

Инстанцией, в которой происходит оценка имеющихся достижений, планирование направления саморазвития, его осуществление, является профессиональное самосознание, которое складывается из самооценки учителем своего «актуального Я», «ретроспективного Я», «идеального Я», и «рефлексивного Я». При этом «рефлексивное Я» трактуется как понимание учителем того, каким его видят другие.

Рефлексия является механизмом профессионального самосовершенствования и саморазвития, проявляющемся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности. В концепции профессионального развития учителя рефлексия рассматривается как средство разрешения внутриличностных противоречий, причиной которых является рассогласование между «Я-реальным», «Я-идеальным» и «Я-рефлексивным» [38].

Ряд авторов рассматривает педагогическую рефлексию как особый вид способностей. В частности, А.К.Маркова под педагогической рефлексией понимает «способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе ... , это обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика» [34, с. 24]. Автор подчеркивает творческий характер рефлексии учителя.

Л.М.Митина определяет рефлексию как совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, проникать в индивидуальное своеобразие ученика, вставать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, конструктивно разрешать свои внутриличностные противоречия и конфликты [38]. По мнению Н.В.Кузьминой, перцептивно-рефлексивные способности обеспечивают формирование педагогической интуиции [31].

По современным представлениям педагогическая рефлексия выполняет следующие функции:

- проектировочная (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса);
- организаторская (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);
- коммуникативная (как условие продуктивного общения субъектов педагогического процесса);
- смыслотворческая (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия)
- мотивационная (определение направленности совместной деятельности на результат);
- коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности) [23].

В педагогической акмеологии рефлексия рассматривается как механизм развития педагогического мастерства и достиже-

ния «акме». По мнению С.Ю.Степанова, развитие педагогического мастерства состоит в вовлечении педагога в процесс самосовершенствования путем переосмысления своего профессионального опыта, путем активизации рефлексивных процессов в мышлении, общении, деятельности. «Каждый педагог должен уметь подвергать рефлексии свои смысловые структуры сознания, отражающие реальность прошедшей деятельности Возникновение рефлексии означает возникновение нового слоя самосознания» [53, с. 47]. Для этого требуется создание особых условий: в мышлении – проблемно-конфликтных ситуаций, в деятельности – установки на кооперирование (а не на конкуренцию), в общении – отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя.

Использование рефлексивного подхода в развитии педагогического мастерства позволяет формировать у учителя сложные рефлексивные способности и умения и использовать их в учебно-воспитательном процессе.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются интеллектуальный, кооперативный, социально-перцептивный, личностный и коммуникативный виды педагогической рефлексии, имеющие место в профессиональной деятельности учителя.

Интеллектуальная рефлексия определяется исследователями как способность педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности [3].

Кооперативная рефлексия реализуется в процессах совместной деятельности и позволяет проектировать коллективную деятельность, согласовывать совместные действия субъектов педагогической среды [46]. Данный вид рефлексии необходим в ситуациях противоречия уже сложившихся норм организации коллективного взаимодействия с условиями, требующими их преобразования. Ее функция состоит в переосмыслении и реорганизации коллективной деятельности и общения.

Социально-перцептивная рефлексия является основой процесса познания учителем субъектов педагогического и профессионального взаимодействия и состоит в переосмыслении, перепроверке педагогом своих представлений и мыслей о детях и коллегах, которые у него сформировались в процессе общения и совместной деятельности. При этом педагог выдвигает гипотезы о скрытых целях

и мотивах поведения другого; старается предвидеть действия другого в определенной ситуации; раскрывает существенные противоречия личности учащегося и определяет пути их разрешения; анализирует изменения личности учащегося в связи с условиями воспитания; преодолевает противоречия между ранее сформировавшимся мнением об учащемся, коллеге и новыми фактами их поведения. Существенным при этом является стремление педагога разобраться в истинных мотивах и причинах поведения другого человека. Эти проявления рефлексии в процессе познания учителем учеников и коллег осуществляются на фоне постоянного самоанализа и самоконтроля своего мнения о них и сопровождаются чувством сомнения, стремлением проникнуть в истинные причины и мотивы поведения. В исследованиях С.В.Кондратьевой и Л.А.Семчук выявлено, что учителя чаще подвергают перепроверке и переосмыслению личностные, а не субъектные свойства учащегося. Толчком к рефлексированию учителем своего мнения об ученике являются те случаи, когда воспитательные воздействия не дают положительного результата и перед учителем возникают задачи, требующие нестандартного решения, творчества в познании и воспитании детей [29; 47].

Я.Л.Коломинский и А.А.Реан характеризуют стереотипы перцептивно-рефлексивной деятельности, которые носят негативный характер, если педагог жестко следует им как единственно возможному механизму познания или если их влияние приобретает абсолютный характер, но при определенных условиях стереотипы могут приобретать и положительное значение [44]. Например, в тех случаях, когда педагог действует в условиях дефицита информации об ученике, и по мере ее накопления стереотип замещается целенаправленным, профессиональным изучением личности учащегося.

Таким образом, социально-перцептивная рефлексия осуществляет функцию регуляции педагогического общения в условиях согласования стратегии (целей и основных средств воспитания, направленных на обеспечение следующего этапа развития) и тактики (учета оперативно-текущей информации о проявлениях свойств и состояний ученика) педагогического воздействия.

Личностная рефлексия проявляется в процессе познания субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения и отношения к себе, другим и к выполняемой деятельности [30]. Результатом личностной рефлексии выступает «образ Я» учителя как обобщенная система представлений субъекта о себе, обра-

зующаяся в результате процессов осознания себя в трех взаимодействующих и пересекающихся системах: в системе педагогической деятельности, в системе педагогического общения и в системе личностного развития.

Способность учителя анализировать и оценивать свои чувства, ценности, отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам педагога является одним из критериев его психологической зрелости и фактором профессионально-личностного самосовершенствования.

Одним из важнейших показателей личностной рефлексии является ее фокус, объясняющий, на каком аспекте «Я-концепции» преимущественно сосредоточен процесс самопознания. Соответственно личностная рефлексия включает в себя ретроспективный, актуальный, перспективный компоненты по так называемому «временному» принципу [21].

Личностная ретроспективная рефлексия является особым видом рефлексирования, в процессе которого учитель вспоминает, анализирует и обобщает собственные профессионально-личностные особенности в начальный период своей трудовой деятельности. С помощью личностной ретроспективной рефлексии учитель способен, осуществляя анализ личного опыта, актуализировать компоненты, которые могли бы иметь отношение к различным формам самоосуществления личности, но не были ею использованы. Рефлексивная деятельность в этом случае направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты. Эта форма рефлексии служит для выявления возможных ошибок, поиска причин собственных неудач и успехов. Результатом этой формы рефлексии является формирование у педагога образа «Я-ретроспективное»

Личностная актуальная рефлексия соотносится с самопознанием, самоанализом и осмыслением себя как субъекта деятельности и общения в настоящем времени, того, «какой я есть». Этот вид рефлексии является необходимым при разрешении противоречий между способами личностного осуществления субъекта и реальными требованиями ситуации. Данная форма рефлексии соотносится с образом «Я-актуальное».

Личностная перспективная рефлексия предполагает осознание субъектом образа желаемого будущего на основе сформированного эталона (идеального образа Я). В процессе педагогической деятельности происходит непрерывное сравнение учителем

своей самооценки с содержательными личностными и профессиональными компонентами эталона. Данный вид рефлексии является одним из важных регуляторов самосовершенствования, поскольку интегрирует представления учителя о жизненной перспективе, ценностях и мотивах деятельности. В процессе осуществления личностной перспективной рефлексии личность создает новые способы выхода из кризиса. Личностная ретроспективная и перспективная рефлексии представляют собой две полярные точки отсчета, на которых в значительной степени основывается самопознание.

Коммуникативная рефлексия заключается в осознании учителем того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие («Я-глазами других») [25], и выполняет основную регулятивную функцию в процессах формирования профессионального самосознания личности, т.к. превращает самосознание в открытую систему.

Данный вид рефлексии является основой самокритичности педагога, который позволяет адекватно оценить свои притязания и другие свойства. При этом адекватность и полнота критического отношения к своей личности в значительной степени определяется интегрированным предполагаемым мнением всех категорий значимых других, с которыми взаимодействует учитель.

Коммуникативная рефлексия учителей влияет на формирование их личностной рефлексии, т.е. на осмысление собственного сознания и своих действий самопознания. В свою очередь, личностная рефлексия («Актуальное Я») как компонент профессионального самопознания, опирающийся на коммуникативную рефлексию («Рефлексивное Я»), оказывает значительное воздействие на регуляцию педагогической деятельности. На основе взаимодействия с другими людьми, когда педагог старается понять мысли и действия другого, оценивает себя глазами другого, он оказывается способным рефлексивно относиться к самому себе.

Коммуникативная рефлексия оказывает значительное воздействие на процессуальные и результирующие стороны педагогического общения в системе «учитель-ученик», выступая в качестве компонента стилевой характеристики профессиональной деятельности учителя [25]. Обнаружена и экспериментально подтверждена зависимость продуктивности поведения учителя на уроке от уровня рефлексивности его профессионального сознания [38].

В настоящее время исследователями осуществлена попытка определения понятия *«рефлексивные умения»*, в понимании сущности которых общепризнанного подхода нет. Разными авторами *рефлексивные умения* рассматриваются как:

- ведущий компонент в структуре профессиональной педагогической деятельности педагога; умения оценки и анализа результатов своей деятельности, деятельности учащихся, педагогического взаимодействия, фиксирование состояния развития участников педагогического процесса и причин этого, коррекции действий на основе мнений о себе учащихся, родителей, коллег [50];

- умения, обеспечивающие достижение поставленной цели в изменяющихся (сложных и неопределенных) условиях ее протекания, группирующихся в соответствии с определенным типом рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной) и видом деятельности (учебной, профессиональной, игровой и т.д.) [60];

- обобщенные умения, т.е. обладающие свойством переноса, обеспечивающие развитие профессиональной деятельности и соответствующие цели, способу, результату деятельности [16].

Мы рассматриваем *рефлексивные умения* как:

- фактор профессионально-личностного становления личности, проявляющийся в способности субъекта к постоянному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции.

Среди рефлексивных умений мы выделяем *рефлексивные умения личностные*, представляющие собой совокупность умений, позволяющих учителю осуществлять самопознание, самоанализ и саморегуляцию себя как субъекта педагогической деятельности и общения, осознавать мотивы и ценности профессиональной деятельности, проектировать и программировать будущие достижения, и *рефлексивные умения коммуникативные* как совокупность умений, позволяющих учителю прогнозировать восприятие и оценивание себя субъектами педагогического и профессионального взаимодействия (учащимися, коллегами, руководителями).

Таким образом, в профессиональной деятельности учителя представлены интеллектуальный, кооперативный, социально-перцептивный, личностный и коммуникативный виды рефлексии. Педагогическая рефлексия выполняет проектировочную, организаторскую, коммуникативную, смыслотворческую, мотивационную, коррекционную функции. Рефлексивные умения, характеризующиеся обобщенностью, обладающие свойством переноса и способствующие развитию других видов умений, обеспечивают саморегуляцию деятельности и взаимодействия, самосовершенствование и саморазвитие личности учителя.

1.3. РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

С целью выявления уровня развития рефлексивных умений личностных и коммуникативных у учителей на этапе послевузовского образования нами была проведена диагностика личностной и коммуникативной рефлексии учителей, стаж педагогической деятельности которых составил от 0,5 до 9 лет. Всего в исследовании приняли участие 108 учителей СШ г. Гродно и Гродненской области. В ходе исследования испытуемые были разделены на группы в зависимости от длительности стажа педагогической деятельности (менее 3 лет, от 3 до 6 лет, более 6 лет). Трехлетний интервал был определен нами экспериментально в ходе статистической обработки эмпирических данных как наиболее информативный с точки зрения получения статистически значимых различий между группами респондентов.

Для диагностики особенностей личностной и коммуникативной рефлексии использовались самохарактеристики и сочинения учителей «Я-глазами других», методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности А.В.Карпова, модифицированный метод личностных конструктов Дж.Келли, методика диагностики частоты и разнородности рефлексивных действий И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова в модификации С.В.Кондратьевой. Полученные нами данные сравнивались с результатами исследований педагогической рефлексии, представленными в научной литературе [18; 19; 20; 25; 30]. В результате вышеописанных процедур были выделены следующие особенности личностной и коммуникативной рефлексии учителей с различной длительностью педагогического стажа на этапе послевузовского образования:

- для подавляющего большинства учителей характерно наличие свойства рефлексивности, близкого к оптимальному уровню развития: «средний» и «выше среднего» уровни рефлексивности выявлены у 61 % и 37 % испытуемых соответственно; низкий уровень рефлексивности характерен для 2 % испытуемых;

- с увеличением педагогического стажа личностная и коммуникативная рефлексия учителей становятся богаче по содержанию;

- наиболее самокритичными являются учителя первой и второй группы (стаж до 6 лет), наименее – учителя третьей группы (стаж более 6 лет);

- с увеличением педагогического стажа все большую роль начинают играть установки, препятствующие адекватной коммуни-

кативной рефлексии в общении с учащимися, являющимися носителями «положительных» и «отрицательных» ролей;

- самая низкая адекватность коммуникативной рефлексии характерна для начинающих учителей (стаж менее 3 лет);

- негативная эмоциональная окраска содержания коммуникативной рефлексии учителей характерна для учителей со стажем от 3 до 6 лет; для учителей со стажем более 6 лет этот вид рефлексии является наиболее позитивным, что отражает уверенность более опытных педагогов в получении общей положительной оценки своей личности со стороны других;

- с увеличением длительности стажа формируются установки, препятствующие адекватной коммуникативной рефлексии во взаимодействии с коллегами-учителями и руководителями;

- с увеличением педагогического стажа уменьшается разнообразность и частотность используемых учителями рефлексивных действий, что косвенно свидетельствует о снижении потребности учителей в осуществлении педагогической рефлексии.

Соотнесение полученных данных с классификацией уровней развития рефлексивных умений М.В.Волковой [9] позволило определить процентное соотношение уровней сформированности рефлексивных умений в разных группах учителей на послевузовском этапе (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни сформированности рефлексивных умений у учителей разных групп

Уровни сформированности РУ	Количество испытуемых в группе (в %)		
	1 группа (стаж менее 3 лет)	2 группа (стаж от 3 до 6 лет)	3 группа (стаж более 6 лет)
номинативный	18 %	10 %	16 %
искаженный	2 %	14 %	12 %
заикленный	51 %	27 %	11 %
пассивно-адекватный	24 %	32 %	40 %
конструктивный	6 %	17 %	21 %

Информация, представленная в таблице 1, свидетельствует о стихийном характере динамики развития рефлексивных умений у учителей на этапе послевузовского образования.

Только пятая часть учителей (21 %) со стажем педагогической деятельности более 6 лет характеризуется конструктивной рефлексией (высокий уровень развития рефлексивных умений), являющейся гармоничным сочетанием рефлексии, направленной на себя и на других, порождающей самосовершенствование и самореализацию профессионально значимых личностных и субъектных свойств.

К концу исследуемого временного промежутка у 16 % педагогов рефлексия остается на низком номинативном уровне, выражающемся в стереотипных оценках «дети меня любят», «коллеги уважают...»; 11 % учителей осознают себя односторонне, не стремятся учитывать мнение значимых других (заикленный уровень): «считаю себя мастером своего дела, педагогом-профессионалом, внешние оценки меня мало интересуют – учащиеся еще не способны увидеть и оценить титанический труд учителя, коллеги далеко не всегда объективны, главное – собственная оценка самого себя...» (учитель с 8-летним стажем, 31 год).

У 40 % адекватная собственная интерпретация личностных и субъектных свойств, знание слабых сторон не порождает стремление к самоизменению, самореализации (уровень пассивно-адекватной рефлексии). Как пишет 30-летняя учительница с 7-летним стажем: «считаю, что как учитель полностью сформировалась, вполне довольна тем, какая я есть...».

Наблюдается негативная тенденция возрастания количества учителей с искаженным восприятием и интерпретацией себя с точки зрения других и себя самого с отрицательным знаком (во второй группе) или исключительно положительно (в третьей группе).

Данные факты не удовлетворяют запросам педагогической деятельности и общения и являются основанием для целенаправленного развития рефлексивных умений личностных и коммуникативных у учителей на этапе послевузовского образования.

ГЛАВА 2

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИИ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сравнение отечественных и зарубежных подходов к развитию педагогической рефлексии позволило выявить два направления. С одной стороны, это сторонники подготовки будущих учителей к осуществлению рефлексии на этапе вузовского обучения [6; 55; 61; 63; 66; 68]; с другой – исследователи, считающие, что развивать рефлексивные умения необходимо в процессе профессиональной деятельности учителя [37; 53; 62; 64; 65; 67]. Авторская позиция примыкает ко второму подходу, ее методологическим обоснованием явились труды Л.С. Выготского и Б.Г.Ананьева. Как отмечалось выше, Л.С.Выготский особо подчеркивал, что рефлексивные качества, выполняющие роль «третичных условий» в развитии личности, относятся к наиболее поздно формирующимся в онтогенезе [11, с. 237]. По мнению Б.Г.Ананьева, именно эти свойства, хотя и являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают становление структуры характера и обеспечивают его целостность. Они наиболее тесно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития [1, с. 159].

Основываясь на работах С.Ю.Степанова и его сотрудников, мы считаем, что для развития рефлексивных умений необходим личный, пусть и минимальный, опыт реальной профессиональной педагогической деятельности учителя, при котором есть проблемное поле, с которым можно и нужно работать в процессе развития педагогической рефлексии. Соответственно, более перспективным и эффективным, на наш взгляд, является поиск путей развития рефлексивных умений у учителей на этапе послевузовского образования.

В разрабатываемых в психолого-педагогической литературе концепциях развития профессиональной рефлексии особое внимание уделяется методам активного обучения и методам актуализации рефлексии. В частности, предлагаются следующие пути развития рефлексии:

- методы решения разнообразных задач с проблемно-конфликтным содержанием;
- методы, обеспечивающие структурирование ситуации или проблемы и позволяющие проанализировать данную ситуацию как содержание значительно более широкого контекста;
- общение с реальным или идеальным значимым «другим»;
- методы групповой психотерапии (групповая дискуссия и др.);
- методы по организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи;
- методы и приемы по развитию рефлексии в процессе общения с экспериментатором;
- методика включенного конфликта;
- метод целенаправленного формирования организованного мыслительного рассуждения в ходе коллективного осуществления мыслительной деятельности;
- метод проблематизации и идеализации;
- приемы дистанцирования и децентрирования;
- метод психодрамы;
- рефлексивные игры, предполагающие выделение многоуровневого рефлексивного плана сознания; организационно-деятельностные игры; экзистенциально-креативные игры; инновационные и организационно-обучающие игры; ролевые и имитационные игры;
- театрализации (пантомима, педагогический театр, театр абсурда);
- изобразительное и литературное творчество и др.

Одним из наиболее эффективных методов развития профессионально значимых умений признается специально организованный тренинг. Термин «тренинг» имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка. Ю.Н.Емельянов определяет его как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. Тренинг определяется и как часть планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений, либо на модификацию аттитюдов и социального поведения персонала способами, сочетающимися с целями организации и требованиями деятельности [41].

Стремительное обновление содержания труда в современных условиях жизни ставит специалиста перед необходимостью включаться в работу тренинга с целью усовершенствовать свои профессиональные качества. Г.М.Коджаспирова называет такой тренинг деловым и определяет его как форму интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностно-

го и профессионального поведения в общении посредством приобретения знаний, умений, навыков, коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения в условиях профессиональной деятельности [26, с. 152].

А.К.Маркова использует термин «профессиональный тренинг», определяя его как систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию необходимых профессиональных качеств [34]. Профессиональный тренинг выполняет преобразующую, корректирующую и профилактическую функции. Выделены разнообразные задачи, выполняемые профессиональным тренингом, в том числе:

- развитие мотивационной сферы как эффективный поиск новых мотивов, ценностей, смыслов, целей профессиональной деятельности;

- обучение использованию приемов владения эмоциональным состоянием в профессиональной деятельности;

- развитие операциональной сферы как помощь в овладении новыми профессиональными техниками, технологиями, приемами;

- стимулирование умений и навыков воздействовать на других людей в ходе труда, взаимодействовать, сотрудничать с ними;

- повышение профессионального и социального статуса;

- усиление готовности к инновациям, творческому поиску;

- стимулирование осознания профессиональных задач будущего возраста, осознание психических качеств личности и деятельности в предстоящем возрасте;

- усиление потребности и способности в построении позитивной Я-концепции, самопринятия в профессии;

- стимулирование важной потребности и способности индивидуального самовыражения в труде;

- побуждение к процессу постоянного профессионального самосовершенствования, апробации разных стратегий профессионального роста.

Организация развития рефлексивных умений у учителей должна соответствовать основным положениям профессионального тренинга:

- в профессиональном тренинге обновляемые профессиональные качества возникают в форме новых психических состояний, закрепляются в условных ситуациях, затем переносятся в реальные профессиональные ситуации; осознание профессионально значимых качеств, которые могут сложиться к концу тренинга, снижает уровень тревожности, повышает тонус участников, дарит чув-

ство уверенности, позволяет преодолевать ощущение неопределенности, незнания;

- главная роль в работе тренинга принадлежит самопознанию, самоизменению, самосовершенствованию личности специалиста-профессионала, его профессиональных мотивов, ценностей, способностей, самосознания;

- очень важно учитывать социокультурный контекст, то есть те духовные и нравственные ценности, которые характерны для данного общества, находящегося на данном историческом этапе своего развития.

Профессиональный тренинг позволяет развивать педагогические способности учителей, пополнять арсенал профессиональных рефлексивных умений.

Особенное место в ряду различных видов тренинга занимает *рефлексивный тренинг*, являющийся, на наш взгляд, наиболее адекватным методом развития рефлексии учителей, ограниченных во времени, имеющих определенный (хотя и малый) опыт педагогической работы. Специально организованный тренинг помогает «рассхатать», «размягчить» формирующиеся или уже сложившиеся отрицательные эталоны педагогичности, установки, стереотипы. Данный вид тренинга действительно «предоставляет возможность сделать шаг в направлении рефлексирования собственных проявлений в общении и верификации определенных образований на этот счет» [40, с. 52].

А.А.Реан и Я.Л.Коломинский, основываясь на представлении о едином рефлексивно-перцептивном анализе, соединяют две разные, относительно самостоятельные задачи в «рефлексивно-перцептивный тренинг», который, по их мнению, «достаточно полно отражает основную цель его проведения: освоение участниками приемов и методов более глубокого проникновения в собственную личность, ведущее к расширению возможностей самоанализа (рефлексии) и к более адекватному познанию других людей (перцепции), преимущественно в профессиональной сфере» [44, с. 342]. В качестве средства развития рефлексивных умений у учителей может также выступать *рефлексивный тренинг-семинар как цикл обучения посредством опыта* [28].

Деятельность учителей по развитию рефлексии принято организовывать как в условиях ИПК [17; 60], так и на базе средних общеобразовательных учреждений, т.е. непосредственно на рабочем месте учителей [28; 57]. Целесообразность второго подхода, т.е. реализации рефлексивных методов обучения в группе субъектов,

непосредственно включенных во взаимодействие в условиях их реальной совместной деятельности, особо подчеркивают Г.Ф.Похмелькина и С.Ю.Степанов, поскольку в процессе совместного освоения рефлексивных умений учителями происходит естественный процесс коллективообразования не только на уровне человеческих симпатий, но и на основе профессионального сотрудничества. В таком случае личность учителя получает постоянную «подпитку» в развитии приобретенных умений и после завершения процесса обучения [53, с. 43 – 60].

В основе методики организации деятельности учителей по развитию рефлексии лежит принцип постепенности, последовательности, поэтапности формирования рефлексивных умений, изменения понимания каждым участником себя и другого субъекта. Каждый этап «вытекает» из предыдущего и является фундаментом для последующего.

Организация деятельности учителей по развитию рефлексии определяется системой методологически обоснованных приемов диагностики, коррекции и развития рефлексии, к которым применимы критерии и показатели, характерные для рефлексивного метода познания [37]. В качестве рабочего определения понятия «рефлексивный прием» выступает способ реализации рефлексивного метода, способствующего формированию рефлексивных умений личностных и коммуникативных на основе включения учителей во взаимодействие в различных видах деятельности (самопознания, самоопределения, постановки и решения профессионально-личностных проблем, планирования собственной профессиональной жизнедеятельности и т.д.).

Рефлексивные приемы характеризуются рядом внешних и внутренних признаков в соответствии с целями, способами реализации и характером взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Внешние признаки рефлексивного приема:

- определенность этапов и алгоритма реализации;
- система проблемных вопросов, ситуаций, заданий, направленных на осознание, уточнение, понимание сущности изучаемого рефлексивного процесса;
- наличие педагога-психолога, управляющего процессом реализации рефлексивной деятельности учителей;
- наличие инструкции, позволяющей педагогу-психологу осуществлять стимулирование и поощрение попыток учителей к рефлексивному анализу, интерпретации проблемной ситуации;

Внутренние признаки:

- личностно-развивающий характер;
- диагностическая и коррекционно-личностная направленность;
- опора на личный и профессиональный опыт и потенциал профессионально-личностного саморазвития учителей;
- включение в процесс обучения личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности и т.д.
- направленность на развитие внутренней мотивации профессиональной педагогической деятельности;
- позиция педагога-психолога – фасилитатор;
- гипотетическое представление качественного результата использования приема;
- невозможность полной формализации проблемной ситуации, эксклюзивность.

Репертуар приемов рефлексирования, предлагаемых в данном пособии, составлен на основе известных, используемых в психолого-педагогической практике форм и методов. Некоторые из них претерпели модификацию в соответствии с особенностями профессиональной деятельности учителей и этапами формирования рефлексивных умений. Приемы носят интегративный характер, позволяя учителю реализовывать разные виды рефлексии посредством включения в индивидуальные и групповые формы работы. В каждом приеме предусмотрена обратная связь, которая осуществляется в форме текущей самодиагностики.

Предложенная в руководстве система приемов диагностики, коррекции и развития педагогической рефлексии не противопоставляется другим рефлексивным методикам, используемым в практике. Речь скорее идет об интенсивности предъявления приемов, их многообразии, направленности на тот или иной компонент педагогической рефлексии при соответствии общей цели.

Анализ содержательного и процессуального компонента приемов развития рефлексии позволяет утверждать, что они могут быть отнесены к диалоговым (полилоговым) методикам [37; 53]. В них проявляется и личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью и направленностью личности учителя, и коммуникативная рефлексия, с помощью которой происходит формирование способности видеть и оценивать себя, свои действия с позиции другого субъекта, и осуществлять регуляцию педагогической деятельности и общения. Все рефлексивные приемы носят проблемный харак-

тер и содержат различные уровни проблематизации: описать ситуацию, сформулировать проблему, представить не один, а несколько решений и т.д.

Рефлексивные приемы имеют конкретное название, обусловленное выделением ключевых понятий, определяющих содержание деятельности. Приемы в большинстве являются *интерактивными* [37] и опираются на межличностную коммуникацию, которая реализуется на основе единого для всех проблемного поля и соотнесения его с имеющимся жизненным и профессиональным опытом; направлены на снятие межличностных и барьеров, выход за рамки формальных отношений и формирование личностной включенности участников. Применение таких рефлексивных приемов способствует развитию умений постановки и решения проблем, формированию умений коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных педагогических ситуаций, помогают участникам соотнести личные ценности с целями и ценностями профессиональной деятельности, побуждают к самосовершенствованию и саморазвитию.

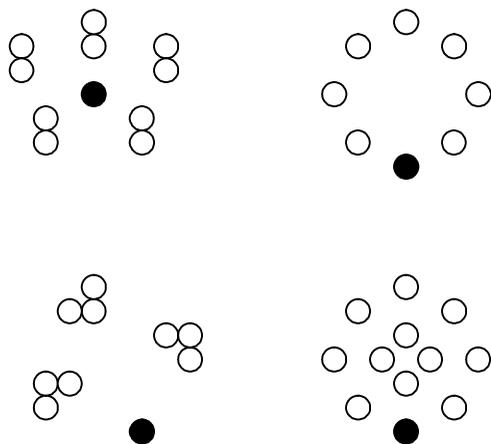
В качестве *наглядных средств*, помогающих учителям овладеть рефлексивными приемами, могут использоваться наборы алгоритмов выполнения методик, представленных в так называемых «кейсах» – брошюрах, предложенных учителям индивидуально, и на основе которых они осуществляют рефлекссию в ходе обучения.

Пространственно-временная организация деятельности учителей по развитию рефлексивных умений личностных и коммуникативных предполагает не только стимулирование рефлексии учителей, но и создание максимально психологически комфортной ситуации взаимодействия, снижение интеллектуального и эмоционального утомления.

Решение вышеуказанных задач возможно с помощью ряда приемов:

- использование психогимнастических методик (например, «Молекулы», «Тропический дождь», «Путаница» и др.), широко применяемых в практике проведения различных тренингов [40; 41; 45];

- смена взаимного расположения участников в зависимости от осваиваемой рефлексивной методики, этапа тренинга (рисунок 1).



Примечание: черный круг – ведущий, бесцветные круги – участники
Рисунок 1 – Способы взаиморасположения участников

Пространственно-временная организация деятельности учителей является как эффективным средством сопровождения процесса развития рефлексии, так и средством профилактики переутомления: способ организации деятельности в круге активно способствует повышению степени индивидуальной активности, личностной включенности учителей в процесс освоения рефлексивных умений, межличностному взаимопониманию и взаимодействию.

Организация деятельности учителей по развитию рефлексии осуществляется педагогом-психологом посредством *рефлексивного управления*, сущность которого заключается в стимулировании собственной активности и самостоятельности учителей в осуществлении рефлексии и обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе.

Целесообразность реализации рефлексивного управления обусловлена следующими особенностями учителей как взрослых субъектов образования:

- потребность в самостоятельности (напр., возможность выбора из нескольких альтернатив);
- принятие на себя ответственности за процесс познания;
- диалог между членами группы;
- потребность в обосновании (смысле) осуществляемой деятельности (для чего важно делать то, что сейчас изучается, и какие отрицательные последствия связаны с незнанием и неумением);

- наличие жизненного и профессионального опыта;
- ориентация на реальные задачи в реальном контексте; связь с практикой, проверка с ее помощью полученных результатов;
- способность обучаться на высоком уровне трудности.

Рефлексивное управление осуществляется посредством последовательной реализации следующих процедур: актуализации субъективного опыта учителей, активизации рефлексии, стимулирования рефлексии. Их реализацию рассмотрим на примере приема коррекции и развития рефлексии «Решение проблем», прообразом которого выступила методика Е.Б.Старовойтенко «Проблемность жизненных отношений» [52].

На *этапе актуализации* педагог-психолог предлагает учителям с помощью заданного алгоритма в форме внутреннего диалога задуматься о конкретных трудностях в их профессиональной деятельности, определить проблему, выявить избранные учителями способы преодоления и результаты решения проблемы. В результате такой работы происходит осмысление каждым учителем личного опыта разрешения проблем. Затем учителям предлагается анонимно выписать на карточки некоторые проблемы и вопросы, на которые они затрудняются самостоятельно ответить. Т.о. педагог-психолог в процессе взаимодействия актуализирует и структурирует исходный опыт рефлексирования проблем учителями, формируя при этом мотивацию к освоению приемов рефлексии, направленных на разрешение жизненных и профессиональных проблем.

Активизация рефлексивной деятельности осуществляется с помощью организации полисубъектного диалогического взаимодействия учителей в процессе анализа в микрогруппах нескольких анонимно заявленных проблем в соответствии с алгоритмом. На данном этапе происходит усложнение характеристик взаимодействия ведущего и участников, где они находятся в равных позициях.

Стимулирование рефлексивной деятельности пронизывает вышеописанные этапы, осуществляется через реализацию помощи и поддержки учителей в освоении приемов коррекции и развития рефлексии и предполагает использование педагогом-психологом репертуара организующих, регулирующих и контролирующих действий, таких как:

- обращение внимания на каждый ответ;
- отсутствие оценок;
- поощрение учителей к самостоятельному анализу и поиску путей решения проблемы;
- предоставление времени, необходимого на обдумывание;

- оказание дозированной помощи;
- изменение хода рассуждения участника с целью расширения мысли или изменения ее направленности;
- уточнение, прояснение высказываний и действий с помощью уточняющих вопросов;
- предостережение от чрезмерных обобщений;
- помощь в видении смысла и направленности рефлексивной методики;
- организация взаимодействия в микрогруппах;
- организация и поддержание проявления процессов воображения и фантазирования;
- демонстрация возможности использования метафор и аналогий в рефлексивной деятельности;
- обобщение и комментирование происходящего в группе;
- стимулирование с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации;
- контроль темпов и качества продвижения как группы в целом, так и отдельных ее участников и т.д.;

Рефлексивное управление предполагает высокие профессиональные требования к педагогу-психологу. Важнейшие среди них:

- психологическая компетентность;
- позитивная направленность;
- развитые перцептивно-рефлексивные и организаторские способности;
- способность к саморегуляции;
- высокий энергетический потенциал.

Формами организации деятельности учителей по развитию рефлексии могут выступать лекции дискуссионно-проблемного типа, рефлексивные тренинги-семинары, индивидуальные консультации по диагностике и коррекции рефлексии.

2.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Программа развития педагогической рефлексии на послевузовском этапе включает 4 лекции и 4 семинара-тренинга, число индивидуальных консультаций не ограничено. Лекционное занятие предшествует тренинговому занятию. Лекционное занятие длится 2 часа, тренинговое занятие – 8 часов (с учетом обстоятельств тренинг-се-

минар может быть разделен на 2 занятия по 4 часа). Проводит занятия педагог-психолог, владеющий знаниями и умениями реализации вышеописанных форм деятельности по развитию рефлексии.

Лекционное занятие № 1.

Роль рефлексии в педагогической деятельности и общении

Основные понятия: рефлексия, рефлексивность, личностная и коммуникативная рефлексия, «образ Я», образ «Я-глазами других», рефлексивные умения, уровни рефлексии.

Вопросы для обсуждения:

1. Содержание понятий «рефлексия» и «рефлексивность» в психологии.
2. Диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности (*Приложение 1*).
3. Роль личностной и коммуникативной рефлексии в педагогической деятельности и взаимодействии.
4. Педагогическое отношение и установка как внутренний компонент педагогического взаимодействия.
5. Коммуникативная рефлексия как средство преодоления установок педагога к различным категориям учащихся.

Примечание: для подготовки к лекционному занятию целесообразно использовать главу 1 настоящего пособия, а также источники [7; 13; 18; 19; 20; 28; 29] из списка литературы.

Семинар-тренинг № 1

Цель – актуализация потребности в осуществлении личностной рефлексии как средства профессионально-личностного саморазвития и коммуникативной рефлексии как условия успешного педагогического общения.

Задачи:

- 1) развитие умений самодиагностики;
- 2) формирование адекватного представления о себе «Я-Я», «Я-глазами учащихся», «Я-глазами коллег»;
- 3) осмысление различий между прошлым, реальным и желаемым «Я»;
- 4) самовыявление специфических педагогических установок и поиск средств их преодоления.

Ход занятия:

1. Вступительное слово ведущего о целях и задачах, структуре семинаров-тренингов и правилах работы в группе:

- «здесь и теперь» – принцип, который ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент времени, чувства, переживаемые именно сейчас, мысли, появляющиеся здесь;

- искренность и открытость – принцип, основанный на отсутствии лицемерия и лжи: чем более откровенны будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, тем более открытым будет предъявление чувств, тем более продуктивной, успешной будет работа группы в целом;

- принцип «Я» связан с умением участников, тренинга сосредоточиться на самопознании, самоанализе, рефлексии; оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных, личных возникающих чувств и переживаний, все высказывания должны формулироваться от первого лица: «я думаю», «я чувствую», «мне кажется»;

- активность – принцип работы в группе, обеспечивающий включение всех участников в деятельность группы, невозможность пассивно «отмолчаться»;

- конфиденциальность – является условием создания атмосферы психологической безопасности и самовыражения, доверительности, не подлежащей огласке вне группы.



2. Упражнение «Кто есть кто» [24]. *Задача:* мотивирование участников к глубинному диалогу, развитие умения анализировать свои личностные особенности и особенности другого вне профессиональной деятельности; формирование представлений и сбор материала об индивидуальных особенностях других.

Ведущий дает каждому участнику карандаш и два листа бумаги и зачитывает вопросы. Участники дают на одном из них письменные ответы. Ответы должны содержать правдивую и точную информацию, но участникам следует избегать описывать такие особенности, которые сразу же выдали бы автора. Написав ответы, участники сдают ведущему листы. Ведущий записывает ответы участников. При чтении все «вживаются» в личность автора и на другом листе пишут, кто это. После этого каждый сообщает, кого он угадал. Игра позволяет определить способность предвидеть реакции других. Анализ можно также проводить и по тому, кого вообще не отгадали, и кого отгадали все.

Комплекс вопросов № 1

1. Что бы вы взяли с собой на необитаемый остров?
2. Если бы вам пришлось превратиться в животное и вы могли бы выбрать в какое, то кем бы вы стали?
3. Ваша любимая пословица или поговорка.
4. Продолжите предложение: «Когда на меня кричат ... ».
5. Что бы вы сделали с выигрышем в 1 млн долларов?
6. Какое человеческое качество вам очень неприятно?

Комплекс вопросов № 2

1. Чем бы вы занимались охотнее всего?
2. На что бы вы больше всего хотели смотреть?
3. Что бы вы охотнее всего слушали?
4. Какое чувство бы вы переживали охотнее всего?
5. Если бы вы могли выбрать, сколько бы вам было лет?
6. Что нельзя купить за деньги?



3. Упражнение «Мои достижения» (создана на основе методики Е.Л.Сидоренко [48]). *Задача:* развитие позитивного «образа Я» педагога, формирование умений личностной ретроспективной рефлексии.

1. Вспомните случай из своей жизни, когда вы переживали какой-то абсолютный успех. Закройте глаза и представьте себе это предельно ярко. Обратите внимание на то, где у вас помещается эта картинка: слева, справа, вверху, внизу, посередине. Обратите внимание на размер, точность и качество этой «картинки», на движения, звуки, переживания, которые ее создают.

2. Напишите как можно больше достижений и успехов, которых вы достигли (например, научились печь пироги, выступили на конференции, создали семью и т.д. – все это и многое другое – ваши успехи).

3. Поделитесь чувствами, возникающими от воспоминаний своих успехов, анализа педагогической деятельности.



4. Упражнение «Автопортрет» [24]. *Задача:* развитие умений самодиагностики профессионально важных качеств с точки зрения других людей, учащихся, коллег, администрации.

Ведущий дает следующую установку: «При написании портрета желательно проанализировать те особенности, которые вы проявляете в общении с учащимися, коллегами, руководством, и которые отличают вас от других. Ответьте также на 2 вопроса: За что меня ценят на работе? За что меня можно критиковать?»

1. За что меня ценят на работе?	Возможные варианты ответов
Дети Коллеги по работе Руководство	Я демократичен Я всегда приветлив Я не склонен подавлять кого-либо Я не люблю обсуждать других Я инициативен и ответственный Я никому не мешаю Я исполнительен
2. За что меня можно критиковать?	Возможные варианты ответов
Детям Руководству Коллегам	У меня есть любимчики Я не инициативен Я не выдержан

Поразмышляйте над следующими вопросами. Ответьте на них письменно.

1. Считаю ли я себя завершённой, полностью сформировавшейся личностью или у меня есть резервы внутреннего роста и развития?

2. Достаточно ли я уверен в себе?

3. Способен ли я терпимо воспринимать различные точки зрения? Достаточно ли у меня гибкости при решении той или иной задачи?

4. В какой степени я способен принимать критику в свой адрес, необходимую для моего личностного и профессионального развития? Могу ли я открыто обсуждать свои личные и профессиональные проблемы?

5. Знаю ли я в действительности, как мои ученики воспринимают мир, каким им вижу я? Могу ли я взглянуть на себя их глазами?

6. нравятся ли мне доверительные взаимоотношения с учениками или мне легче (комфортнее) общаться на дистанции, отчужденно? Что для меня важнее – содержание учебного процесса или его восприятие учащимися?

7. Способствуют ли моя личность и мой стиль преподавания выработке у учащихся любви к учебе и интереса к предмету?



5. Упражнение «Школьные образы». *Задача:* развитие умений оценивать себя с различных точек зрения, учитывать особен-

ности своего «портрета» в глазах представителей референтных групп: учеников, родителей, коллег, администраторов.

1. Участникам предлагается разделить на группы и поразмышлять над тем, как видят друг друга учащиеся, учителя, руководители школы. Какие культурные аналоги могли бы лучше всего передать эти представления? Культурный аналог – это вымышленный образ (сказочный персонаж, герой литературного произведения, мультфильма), который в чем-то подобен реальному человеку (например, типичному представителю какой-либо профессии) или отражает восприятие этого человека другими людьми. Метод культурного аналога был создан в педагогике рефлексивного сотворчества [53].

2. Участники в микрогруппах создают культурный аналог сказочного, литературного героя, отражающего рефлексивные представления о понимании учителя и учащегося:

- а) учитель глазами коллег;
- б) учитель глазами администрации;
- в) учитель глазами учащихся;
- г) учитель глазами родителей учащихся;
- д) учащийся глазами учителей;
- е) учащийся глазами родителей;
- ж) учащийся глазами учащихся;
- з) учащийся глазами администрации.

3. Участники каждой микрогруппы представляют персонажи, используя инсценировку, девиз, литературное и изобразительное творчество. Названия и характеристики персонажей записываются на ватмане.

4. Педагоги анализируют психологические ограничения и преимущества представленных персонажей.

5. В микрогруппах учителя создают и обсуждают образ «Идеального учащегося» с точки зрения вышеуказанных представителей референтных групп и образ «Учащийся как человек будущего». Представляют анализ и отличие данных персонажей друг от друга, делают выводы, на какой образ учащегося ориентироваться учителю в своей педагогической деятельности.



6. Упражнение «Наши стереотипы». *Задача:* выявление и актуализация педагогических стереотипов, снижающих адекватность рефлексии. Могут быть выделены «идеологические» и «методологические» стереотипы.

1. Через личный опыт каждого участника собирается негативный материал в виде «Случай из жизни учителя и учащихся»

(анонимно). Случаи группируются по проблематике и записываются на ватман.

2. Данные случаи (педагогические ситуации) подвергаются рефлексии в микрогруппах с целью выделения каждой группой специфических стереотипных стратегий поведения, проявляемых учителем в педагогических ситуациях.

3. «Вернисаж стереотипов» – представление стереотипов каждой группой в виде сценки, скульптуры, рисунка и т.д.

4. «Самоопределение» – каждый участник отмечает среди представленных стереотипов те, которые он видит у себя лично.

5. Участники подсчитывают, какие из стереотипов наиболее распространены в педагогической среде.

6. Работа в группах над стереотипами, получившими первые ранги при ранжировании стереотипов всеми участниками. Группа по принципу «от противного» ищет средства преодоления имеющихся стереотипов в виде «Декларации отношений учителя и учащегося».

 **7. Упражнение «Зеркало».** *Задача:* формирование умений адекватной коммуникативной рефлексии.

Упражнение проходит в парах. Каждый участник представляет свое выражение лица; как его видят другие; фиксирует выражение лиц других; описывает, каким его видит партнер по паре. Участники по очереди рассказывают о наличии-отсутствии расхождения в представлениях друг о друге и о самих себе.

 **8. Упражнение «Я-реальный учитель, Я-идеальный учитель».** *Задача:* диагностика своих индивидуальных особенностей каждым участником; осмысление различий между реальным и желаемым «Я»; проявление неосознанных представлений о себе; получение обратной связи каждым педагогом от других участников семинара-тренинга.

1. Каждый участник дважды появляется перед группой. Без слов, мимически и пантомимически, возможно неартикулированными звуками, участник сначала демонстрирует «какой он есть», а также «каким бы он хотел быть».

2. Учителям предлагается нарисовать или выразить в каких-то символах себя как реального и как идеального учителя.

3. Участники представляют свои рисунки; создается галерея «Идеальных учителей».

4. После представления себя участники обсуждают, что они увидели в каждом, как они понимают представления участника-актера о реальном и желаемом в себе.



9. Упражнение «Многообразие моего Я». *Задача:* самодиагностика структуры «образа Я», сравнение «образа «Я-Я» и «Я-глазами других».

1. Выберите несколько человек (напр., 5), с точки зрения которых вы будете характеризовать себя. Это могут быть учащиеся, коллеги и т.д. Впишите их имена в соответствующие колонки таблицы.

2. Предположите, каким свойством охарактеризовал бы вас каждый из них.

3. Запишите свойство, противоположное вышеназванному

Имена других людей					
Мои свойства глазами другого					
Противоположное свойство					

4. Отметьте, какие свойства из вышеназванных, по-вашему мнению, в действительности вам присущи, а какие нет.

5. Оцените себя с точки зрения вышеназванных персонажей по шкале от 1 до 10. («1» – максимально противоположное качество; «10» – максимально развитое качество).

6. Учителя делятся мыслями, эмоциями, возникшими в ходе самодиагностики.

10. Заключительное слово участников и ведущего. Вербализированная самооценка собственных чувств, мыслей о результатах работы на занятии.

Для подготовки к семинару-тренингу рекомендуются дополнительные источники [4; 24; 40; 41; 45; 48; 59] из списка литературы.

Лекционное занятие № 2.

Рефлексия как условие и средство разрешения проблем

Основные понятия: проблемная ситуация, внешние и внутренние противоречия, рефлексивный выход, рефлексивный анализ, самокоррекция эмоциональных состояний.

Вопросы для обсуждения:

1. Содержание понятия «проблемная ситуация» в психологии и педагогике.
2. Пути преодоления и совладания с проблемными ситуациями в профессиональной деятельности.
3. Роль рефлексии в разрешении внешних и внутренних противоречий педагогической деятельности.
4. Возможности самокоррекции эмоциональных состояний посредством рефлексии.

Примечание: для подготовки к лекционному занятию целесообразно использовать главу 1 настоящего пособия, а также источники [8; 21; 36; 42; 49; 52] из списка литературы.

Семинар-тренинг № 2

Цель – формирование умений конструктивного рефлексивного анализа педагогической деятельности, личностных и профессиональных проблем.

Задачи:

- 1) освоение способов личностной рефлексии для разрешения жизненных и профессиональных проблем и противоречий;
- 2) освоение рефлексивных способов самокоррекции эмоциональных состояний.

Ход занятия:

1. Вступительное слово ведущего о задачах семинара-тренинга.



2. Упражнение: «Решение проблем» (прообразом выступила методика Е.Б. Старовойтенко «Проблемность жизненных отношений» [52]). Задача: овладение учителем способом разрешения жизненных противоречий посредством рефлексии. Способ системно раскрывает жизненные противоречия, отраженные в проблемах личности, и противоречия реализации личностью разрешающих жизненных действий.

Ведущий предлагает участникам задуматься о конкретных трудностях в их профессиональной деятельности: «Ваша жизнь, педагогическая деятельность, складываются, конечно, не без противоречий, сложностей, проблем. Сейчас мы будем учиться осуществлять рефлексивный анализ проблем, характерных для ваших отношений к педагогической деятельности, коллегам, руководителям, к себе. Нам необходимо не только определить проблему, но и осмыслить избранные вами способы разрешения каждой пробле-

мы, возможные пути, результаты ее решения. Алгоритм способа рефлексии представляет собой динамический самоанализ в форме внутреннего диалога. Ответы на вопросы, обращенные к себе, стимулируют самоанализ того, какие средства и способы личность использует и могла бы использовать при решении проблемы, идентифицируя с собой 14 предложенных способов». Упражнение состоит из следующих этапов:

1. Анализ своей проблемы каждым участником индивидуально по заданному алгоритму:

1.1. В чем состоит моя проблема?

1.2. Мои привычные способы решения проблемы:

1. Я активно включаюсь в решение проблемы, испытывая потребность в действиях, изменениях, преобразованиях.	Да / нет
2. Тщательно обдумываю проблему и пути ее решения, каждый мой шаг осознан, результат соответствует замыслу.	Да / нет
3. Отношусь к проблеме как средству проявить, реализовать себя, раскрыть свои возможности.	Да / нет
4. Я заранее предвидел возникновение проблемы, и внутренне готов к ее разрешению.	Да / нет
5. Полагаюсь в решении проблемы прежде всего на себя.	Да / нет
6. Стараюсь прежде всего найти нравственный смысл проблемы, решить ее в интересах добра и справедливости.	Да / нет
7. Глубоко чувствую, что проблема и ее решение играют (сыграют) в моей жизни существенную роль.	Да / нет
8. Ухожу от решения проблемы с мыслью «как-нибудь обойдется».	Да / нет
9. Иду к решению проблемы интуитивно, повинуюсь внутреннему чувству, которое не обманывает.	Да / нет
10. Стараюсь любыми путями преодолеть волнующую неопределенность проблемы, вновь обрести душевное равновесие.	Да / нет
11. Я подвержен влиянию случайных условий, легко сбиваюсь с намеченного пути решения проблемы.	Да / нет
12. Полагаюсь в решении проблемы больше на других, чем на себя.	Да / нет
13. Организую себе помощь со стороны других людей.	Да / нет
14. Не выдерживаю длительных активных действий по разрешению проблемы, отступаю.	Да / нет

1.3. В чем я вижу пути решения проблемы?

1.4. Каковы промежуточные или конечные результаты решения проблемы?

1.5. Удовлетворен ли я результатами решения проблемы?

1.6. Как оценивают другие люди эти мои результаты?

- 1.7. Чья помощь мне необходима?
- 1.8. Как я пойму, что моя проблема решена?
- 1.9. Сроки решения проблемы?
2. Обсуждение участниками в микрогруппах нескольких анонимно заявленных проблем по схеме:
 - в чем действительно может состоять проблема, из каких частей?
 - привычные способы решения таких проблем?
 - каковы возможные пути решения проблемы?
 - чья помощь необходима?
 - как человек поймет, что проблема решена?
 - сроки решения проблемы.
3. Представление микрогруппами результатов работы над проблемами.
4. Ведущий: «Мы с вами осуществили рефлексивный способ анализа проблемы, которая заключается в следующем:
«проблема – рефлексивный выход – отстраненный анализ проблемы (со стороны)»
5. Обсуждение возможности использования данного способа рефлексии или отдельных его процедур в профессионально-педагогической деятельности.



3. Упражнение «Театр проблем». *Задача:* освоение способа рефлексивного анализа и решения проблемы посредством театрализации.

1. Ведущий предлагает участникам выбрать одну из профессиональных или личностных проблем, выявленных в ходе предыдущего упражнения. Проблема, которая определена участниками как самая актуальная, выбирается для дальнейшей рефлексии посредством импровизации. Для этого в проблеме выделяются главные действующие лица, роли которых закрепляются за персонажами, образы которых созданы в результате выполнения упражнения «Школьные образы» в ходе семинара-тренинга № 1. (Это позволяет достигнуть более полифоничного, объемного представления о проблеме и путях ее решения, так как ее рефлексия осуществляется с различных позиций и представлений, свойственных самому человеку, его «амплуа», а также исходя из роли, которую он реализует в совместной деятельности с другими участниками).

2. Проблема разыгрывается как педагогическая ситуация. Сюжет разворачивается стихийно, на основе поведения и речевых действий героев.

3. Осуществление ретроспективной пошаговой рефлексии относительно проведенной импровизации. На ватмане в виде фигурок изображаются все действующие герои прожитой импровизации в той последовательности, в которой они включались в процесс решения проблемы. Выявляется характер взаимоотношений между участниками действия, которые могут быть: а) доброжелательными, б) противоречивыми, в) нейтральными, г) отражающими ярко выраженное противостояние. Осуществляется рефлексивный анализ тех сбоев, противоречий, которые препятствовали конструктивному решению проблемы; осознание участниками психологических ошибок, допущенных в процессе преодоления проблемно-конфликтной ситуации и приводящих к напряжению, обострению, тупику в проблемной ситуации.

4. Импровизация педагогической ситуации с учетом ошибок, выявленных на предыдущем этапе.



4. Упражнение «Ограничивающее решение» [49]. *Задача:* переосмысление принятых в прошлом решений и самокоррекция эмоциональных состояний.

Ведущий предлагает участникам схему анализа проблемы:

1. Нарисуйте линию, обозначающую линию времени «прошлое – настоящее – будущее».

2. Отметьте на линии времени принятое вами в прошлом решение (действие), которое теперь ограничивает ваши действия. Вернитесь мысленно назад в прошлое к тому моменту, когда вы приняли это решение.

3. Обратите внимание на испытываемые эмоции, а также заметьте, осознаете ли вы решение, которое было принято. Запишите полученные выводы.

4. Вновь обратитесь к временной линии и вернитесь на 15 минут до начала события. Подумайте о событии, как еще не состоявшемся. Опишите свои эмоции. Изменились ли они?

5. Скажите: «Я знаю, что какая-то часть моего «Я» считает, что я должен был извлечь уроки из этого события, и для меня важно хранить этот опыт в специально отведенном для этого уголке сознания. При этом я избавляюсь от излишних эмоций и принимаю это событие, как полезное для меня».

6. Проверьте себя: вернитесь снова к событию и проверьте свои эмоции. (Участники должны заметить, что воспоминания не вызывают сильных отрицательных эмоций.)

7. Мысленно вернитесь к настоящему моменту с такой скоростью, которая позволит событиям, происшедшим за это время, развиться заново в свете ваших новых представлений.

Участники представляют свои мысли, эмоции, образы, возникшие в ходе выполнения упражнения.

Повторение процедуры рефлексии от 1 до 7 шага.



5. Упражнение «Тревога» [49]. *Задача:* закрепление рефлексивного способа самокоррекции эмоциональных состояний.

Ведущий предлагает участникам в парах осуществить рефлекссию эмоционального состояния по следующей схеме:

1. Обратитесь в мыслях к будущему событию, по поводу которого вы испытываете тревогу.

2. Представьте себя в тот момент времени, когда прошла 1 минута с момента благополучного завершения события.

3. Теперь мысленно посмотрите в сторону настоящего момента.

4. Опишите, как изменилась ваша тревога?

5. Скажите: «Я знаю, что какая-то часть «Я» считает, что для организма важно иметь тревогу для мотивации, и я согласен, что мотивация необходима. Проблема заключается в том, что тревога приносит вред здоровью. Какие я могу использовать способы, которые хороши для мотивации и которые устраняют тревогу?»).

6. Поразмышляйте над этими способами, пропишите и проговорите их партнеру в паре.

7. Вернитесь к настоящему моменту.

8. Проверьте себя: подумайте о тревожном событии, что вы чувствуете? (участники должны почувствовать, что их эмоции стали менее интенсивными).

Повторение процедуры «рефлексивного выхода» и анализа эмоции со стороны (шаги 1 – 8).



6. Упражнение «Фантом». *Задача:* рефлексивный анализ актуального эмоционального состояния, развитие наблюдательности и эмпатии к эмоциям другого человека.

1. Учителям раздаются листы с нарисованным силуэтом человека (*Приложение 2*) и предлагается изобразить его эмоциональный тонус, используя цвета, выразить в них эмоции и чувства, которые чувствует участник в последнее время (например, в течение последнего месяца). Это должны быть эмоции и положительного, и отрицательного порядка.

2. Участники представляют свои «фантомы», говорят, какие эмоции и чувства они хотели выразить. Создается галерея «Эмоциональных фантомов».

3. Участники обсуждают, что они увидели в каждом из «фантомов», как они поняли эмоции и чувства других, какие у них возникли эмоции по поводу эмоций других.

4. Учителя выбирают какое-то эмоциональное состояние из выраженных ими в рисунке, и записывают его на бейдж.

5. Разыгрывается аукцион «эмоций». Учителя случайным образом образуют пары, в которых один – продавец эмоции, другой – ее покупатель. Важно продать свою эмоцию, рекламировать ее необходимость, полезность. (Это позволяет учителям принять свои эмоции, выявить потребности, лежащие в их основе).



7. Упражнение «Маятник» [49]. *Задача:* снятие эмоциональных стрессов, решение проблем посредством рефлексии.

Ведущий предлагает учителям в триадах осуществить рефлексию по схеме:

1. Создайте индивидуальную +/- шкалу (от -10 до +10), расположив на ней различные возможные жизненные события (А, Б, В, Г, ...), анализируя их значимость с точки зрения всей жизни.

2. Отметьте на шкале вызывающее страх или нервное напряжение предстоящее событие Z в самом худшем варианте его реализации.

3. Предложите это событие для обсуждения в триаде, выберите наиболее приемлемые и реальные варианты выхода из ситуации, сложившейся после события Z, и оцените их достоинства и преимущества, как если бы это событие уже произошло.

4. Сопоставьте данное событие с другими, близкими по оценке, пережитыми в прошлом негативными событиями и с возможным самым негативным событием в жизни.

5. Убедите друг друга, что в прошлом вы переживали и более серьезные потрясения, чем Z, и после этого все восстанавливалось и забывалось, были радости и неудачи. Представьте друг другу жизнь в виде маятника или зебры, т.е. как неотвратимую последовательность белого и черного.

Повторение процедуры (шаги 1 – 5).



8. Упражнение «Чучело» [24]. *Задача:* оптимизация компонентов «Я-концепции» учителя посредством рефлексии качеств личности.

1. Ведущий: «В предыдущих упражнениях мы увидели в себе разные эмоции и качества, некоторые из них мы воспринимаем как

недостатки. Но так ли уж они страшны, если вдуматься? Представим себе, что в центре нашего круга стоит чучело – несимпатичное такое, вроде того, что ставят в огороде отпугивать птиц. Оно обладает всеми теми качествами, которые мы считаем своими недостатками. Так, если кто-то признает за собой некоторую слабость, он говорит: «Чучело такое-то» и называет этот недостаток. Затем каждый из нас скажет, чем вообще-то, неплохи «плохие» качества, которые были названы другими (кроме своих названных качеств)».

2. Ведущий записывает качества, называемые участниками, сам предлагает одну или несколько черт чучела.

3. В ходе обсуждения ведущий подводит участников к выводу о том, что нельзя однозначно подходить к оценке качеств собственной личности и личности другого, нужно рассматривать различные точки зрения.

(Как вариант может быть разыгрывание «аукциона» недостатков: «Предложите свой «недостаток» в копилку личностных свойств другого человека, докажите, что ваше качество может быть ему полезно».)



9. Упражнение «Медитация». *Задача:* освоение способа расслабления и рефлексии своих ощущений, мыслей, образов.

1. Ведущий предлагает учителям принять удобную позу, закрыть глаза, расслабить тело и представить себе поляну, на которой растет большой многовековой дуб.

2. Каждому участнику предлагается представить, как он идет к волшебному дубу. Под деревом сидит мудрец, в его руках книга вечной мудрости. Учитель «задает» ему свой вопрос (участники должны мысленно сформулировать волнующий вопрос и задать его старцу). Затем учитель идет вокруг широкого ствола дуба и возвращается к месту, где сидел мудрец. Что написано в книге, которую открыл мудрец в знак ответа?

3. Ведущий просит участников вернуться в бодрствующее состояние и ответить, нашли ли они ответы на заданные вопросы.

10. Заключительное слово участников и ведущего. Вербализированная самооценка собственных чувств, мыслей о результатах работы на занятии по освоению способов рефлексии эмоциональных состояний и проблем.

Примечание: для подготовки к семинару-тренингу рекомендуются дополнительные источники [24; 28; 45; 49; 52] из списка литературы.

Лекционное занятие № 3. **Рефлексия профессиональной деятельности:** **в поисках смысла**

Основные понятия: профессиональная мотивация, смысл, ценностные ориентации, образ «Я-профессиональное», профессиональный рост, профессионально-личностное развитие.

Вопросы для обсуждения:

1. Содержание понятий «мотив», «смысл», «ценность» (в психологии и педагогике).
2. Мотивы жизнедеятельности и профессии.
3. Роль мотивов и ценностей в формировании образа «Я-профессиональное».
4. Возможности построения конструктивного образа «Я-профессиональное» посредством рефлексии.

Примечание: для подготовки к лекционному занятию целесообразно использовать источники [5; 6; 7; 34; 38; 56] из списка литературы.

Семинар-тренинг № 3

Цель – рефлексия ценностей, мотивов и смыслов профессионально-педагогической деятельности.

Задачи:

- 1) выявление и согласование собственных противоречивых мотивов;
- 2) согласование и развитие смыслов, ценностей, мотивов профессионально-педагогической деятельности;
- 3) рефлексивное построение целостного образа полноценной жизни и «Я-профессионального».

Ход занятия:

1. **Вступительное слово ведущего** о задачах семинара-тренинга.



2. **Упражнение «Мониторинг мотивации».** *Задача:* анализ и согласование собственных противоречивых мотивов [48].

1. Ведущий предлагает учителям вспомнить ситуации, в которых им нужно было сделать что-то важное, но они не делали этого, потому что хотелось чего-то другого: «Зачастую в нас борются противоречивые импульсы и желания. Этот феномен известен в психологии под названием «борьба мотивов». Иногда нам даже трудно понять, чего мы больше хотим. Воля может управлять движением во имя разума или морального чувства часто «наперекор даже чувству самосохранения». Мы с вами сейчас попробуем пойти по ино-

му пути, который предлагает не преодолевать импульс актуальной потребности, а использовать его энергию для достижения поставленной нами цели. Предлагаю каждому вспомнить ситуацию, в которой вы испытывали борьбу мотивов. Вы хотели сделать что-то важное, но не делали этого, потому что вам хотелось чего-то другого. Постарайтесь вспомнить такую ситуацию. Будет даже лучше, если эта ситуация актуальна для вас сейчас: хотите сделать что-то, но при этом вам хочется чего-то другого. Через 2-3 минуты ведущий спрашивает, кто мог бы рассказать о борьбе своих мотивов.

2. Высказываются те участники, которые пожелают рассказать о подобных ситуациях.

3. Ведущий выбирает ту ситуацию, которая кажется ему наиболее перспективной для анализа, и предлагает группе рассмотреть ее по алгоритму.

- а) *Хочу ли я достичь своей цели?*
- б) *Хочется ли мне сейчас этим заниматься?*
- в) *Что мне хочется делать?*
- г) *Как соединить это с тем, что я решил сделать?*

В результате упражнения у участников формируется чувство уверенности в возможности и полезности *соединения* противоречивых стремлений вместо борьбы с одним из них.



3. Упражнение «Ресурс» [48]. *Задача:* рефлексирование возможностей достижения целей в профессиональной деятельности и «Я-идеального»

1. Ведущий объясняет участникам, как важно и возможно использовать силу различных побуждений и желаний для реализации поставленной цели: «Если для того, чтобы идея могла слиться с поступком, ей нужна теплота эмоции, то мы можем вызывать эту теплоту не с помощью самоприказа, но разумным применением законов ассоциаций. Узнали ли мы об успехе друга, получили ли мы радостное известие из родного дома – живей за работу! Вспомните о каком-либо событии, которое сегодня (или вчера) с вами произошло. Это может быть и радостное событие, и неприятное, и амбивалентное (многозначное). Это событие может помочь вам в достижении вашей цели. Неприятные события создают дискомфорт, однако велика мотивирующая сила дискомфорта. Фрустрация является фактором, усиливающим мотивацию, когда причины ее рассматриваются как устранимые. Появляется повышенное эмоциональное возбуждение и острое желание уничтожить преграды. Приятные события воодушевляют, дают прилив энергии. Правда, эта

энергия не имеет определенного направления, и наша задача состоит в том, чтобы направить ее на реализацию поставленной цели. Неожиданности заставляют искать новые ходы, а значит, стимулируют творчество. Всякий раз мы можем определить, какую энергию для достижения цели дает любое событие нашей жизни. Используйте эту энергию, напоминая себе, как это событие помогает вам». Учителям предлагается найти аргументы для реализации поставленной цели в соответствии с пунктами 2 – 6.

2. Сформулируйте цель, которой вы хотите добиться. Вспомните о какой-либо актуальной для вас цели и отчетливо сформулируйте ее. Запишите эту цель.

3. Теперь представьте себе, что кто-то из ваших друзей добился успеха в реализации аналогичной цели или вообще добился в чем-то успеха. Определите, как ваше знание об успехах ваших друзей помогает вам в реализации собственной цели.

4. Определите, как этой цели помогают ваши близкие...

5. Определите, как достижению цели помогает любимый мужчина (любимая женщина), дети...

6. Определите, как достижению цели помогает сегодняшнее (вчерашнее) событие (ссора с домашними, рождение котят у вашей кошки, приезд родственников, конфликт с завучем и т.п.).

7. Повторение схемы рефлексии по отношению к целям профессиональной деятельности.

8. Представление учителями найденных аргументов и стимулов к деятельности по достижению профессиональной цели.

9. Обсуждение, какую помощь для достижения профессиональных целей дает любое событие жизни учителя.



4. Упражнение «Ценности профессиональной жизни». *Задача:* рефлексивное построение целостного образа полноценной профессиональной жизни через выявление ценностей профессии. Упражнение позволяет учителю идентифицировать себя с профессией, ее ценностями, активизировать самостоятельность мышления в построении индивидуального образа профессии, сформировать внутреннюю иерархию ценностей профессии и профессиональных ожиданий, гармонизировать образ «Я-профессионал» [5].

1) Каждому участнику предлагается определить свое отношение к 17 ценностям по критерию «Это важно для меня» или «Это не важно для меня»: «Перед Вами список ценностей профессиональной жизни. Прочитайте его внимательно и определите свое отношение к каждой ценности. Отметьте свой ответ».

Ценности	Это важно для меня	Это не важно для меня
1. Профессиональная жизнь является сферой, где можно успешно и долго продвигаться в деятельности.		
2. Эта сфера, где достижимо раннее акме (высокие достижения, творческая зрелость) и возможно активное долголетие.		
3. Она позволяет получать доход, обеспечивает комфортную, благополучную жизнь.		
4. Профессиональная деятельность дает возможность быть в центре событий, внимания.		
5. Эта сфера позволяет получать ценную информацию, завязывать новые знакомства, отношения.		
6. В ней возможно приобрести надежных товарищей и друзей.		
7. В среде коллег можно найти самого близкого человека.		
8. Профессионализм – основа безбедной старости.		
9. В профессии есть возможность творчества, творческого осуществления себя, саморазвития.		
10. Эта область, где осуществима достаточно быстрая, надежная карьера.		
11. Здесь возможны высокие индивидуальные достижения: изобретения, книги, патенты, технологии и др. продукты деятельности.		
12. Эта сфера позволит стать знаменитым, приобрести славу, известность.		
13. Я могу чувствовать себя «отличным специалистом», профессионалом «экстра-класса».		
14. Профессиональная деятельность дает возможность занять руководящее положение, быть влиятельным и авторитетным в организации.		
15. В ней можно приобрести независимость «незаменимого специалиста».		
16. Эта сфера дает благо быть включенным в устойчивую социальную структуру, не быть предоставленным самому себе.		
17. Здесь возможны поездки, командировки, путешествия.		

2. Участники ранжируют выбранные важные ценности профессиональной жизни по степени их значимости для себя и возможнос-

ти их реализации по шкалам: «Это важно для меня» и «Это будет у меня». «Впишите выбранные важные для вас ценности в следующую таблицу и проранжируйте их по степени значимости для вас (1 – максимально важное, 5 – менее важное из выбранных). Определите, какие из них будут реализованы в вашей профессии и жизни».

Выбранные важные ценности	Это важно для меня	Ранг важности для меня	Это будет у меня	Ранг возможности реализации в будущем (настоящем)

3. Участники семинара-тренинга обсуждают выбранные цели и возможности их реализации в профессионально-педагогической деятельности.

4. Ведущий просит учителей рассмотреть следующие показатели: количество выбираемых ценностей, степень сходства между такими «Я-образованиями», как «Я-профессиональное», «Я-возможный профессионал» («Это будет у меня») и «Мой идеал профессионала» («Это важно для меня»).



5. Упражнение «Символ успеха». *Задача:* создание активной рефлексивной ситуации, которая позволяет передать через рисунок основные Я-проекции, обобщить, концептуализировать свое будущее. Упражнение позволяет ориентировать учителя на многоаспектность, богатство образов «Я».

1. Перед учителями ставится задача нарисовать свой символ жизненного успеха. Если задание вызывает затруднения, то предлагается дать словесное описание этого символа, а затем символ отображается на бумаге.

2. Каждый участник представляет защиту своего символа.

3. Сравнение представленных символов с рисунками «Я-идеальный учитель», полученными в ходе семинара-тренинга № 1.



6. Упражнение «Пирамида профессионального роста». *Задача:* актуализация профессиональных ожиданий и формирование представлений об этапах и многоальтернативности профессионального роста. Упражнение позволяет диагностировать синтетичность рефлексии (интегративность «Я-концепции» и образа «Я-профессиональное»), помогает учителю разрабатывать стратегию своего профессионального будущего, осознать свою продуктивность в профессиональном развитии, способствует «удержанию» «Я» на профессиональном идеале, на линии непрерывного совершенствования в овладении профессией.

1. Участникам предъявляется символическое изображение профессионального роста в виде вписанной в круг пирамиды (*Приложение 4*). Пирамида включает иерархически построенный набор ступеней, на которые может подняться учитель в своем профессионально-личностном развитии.

2. Каждому учителю предлагается выразить собственное понимание понятия «профессионально-личностный рост», а затем вписать в пирамиду возможные пути своего профессионального продвижения. Количество вариантов «роста» не ограничено. Учитель может вписывать варианты своего профессионально-личностного роста как в пределах пирамиды, так и за ее пределами (если свое профессионально-личностное развитие он никак не связывает с педагогической деятельностью).

3. Участники представляют свои пирамиды профессионально-личностного роста.



7. Упражнение «Мой идеал профессионала». *Задача:* осознание и коррекция субъективной эталонной модели педагога-профессионала, формирование новой системы знаний о профессионально важных качествах, своих потенциальных возможностях.

1. Перед учителями ставится задача самостоятельно определить профессионально важные качества педагога и оценить уровень их развития у себя.

2. Определяется «общий» эталон на основе эталонов, предлагаемых участниками.

3. Учителя выступают в роли экспертов и отмечают тех из участников, у кого эти качества имеются в наличии, причем как самооценки, так и оценки определяются только качественно (наблюдается это свойство или нет).

8. Заключительное слово участников и ведущего. Вербализованная самооценка собственных чувств, мыслей участников о результатах работы на занятии.

Примечание: для подготовки к семинару-тренингу рекомендуются дополнительные источники [4; 5; 38; 43; 48; 59] из списка литературы.

Лекционное занятие № 4.

Рефлексия как условие и средство профессионально-личностного становления и самосовершенствования учителя

Основные понятия: профессиональное становление, акме, ближняя и дальняя перспектива, образы «Я-ретроспективное» и «Я-перспективное», самопрограммирование, прогнозирование, самосовершенствование,

Вопросы для обсуждения:

1. Содержание понятий «акме», «профессиональное становление», «самосовершенствование» в педагогике и психологии.

2. Прогнозирование и самопрограммирование в педагогической деятельности.

3. Рефлексия как механизм адаптации человека к изменяющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности.

Примечание: для подготовки к лекционному занятию целесообразно использовать главу 1 настоящего пособия, а также источники [29; 34; 53; 57] из списка литературы.

Семинар-тренинг № 4

Цель – освоение приемов диагностики, коррекции и развития личностной перспективной рефлексии.

Задачи:

- 1) осмысление жизненных и профессиональных перспектив;
- 2) самодиагностика личностной активности в профессиональном становлении;
- 3) разработка модели самостоятельной профессионализации и самосовершенствования;

Ход занятия:

1. Вступительное слово ведущего о задачах семинара-тренинга.



2. Упражнение «Профессиональная жизнь». *Задача:* создание у участников рефлексивного образа педагога-профессионала,

выявление особенностей «Я-профессионального идеального», формирование новой системы знаний о профессионально важных качествах, своих потенциальных возможностях.

Участникам предлагаются задания в микрогруппах:

1. «Цепочка профессий» – группа выстраивает цепь ассоциаций в отношении понятия «педагог». Важно выявить профессиональные связи между различными профессиями.

2. «День из жизни педагога-профессионала» – группа описывает день педагога в форме существительных.

3. «Звездный час» – группа описывает самые счастливые, «звездные» минуты в профессионально-педагогической деятельности.

4. «Пять шагов» – группа предполагает, кем может стать человек в своей профессии: максимальный уровень его профессионального роста, начиная с обучения или окончания вуза, училища; «строить» лестницу продвижения в 5 шагов.

5. «Ловушки-капканчики» – группа представляет трудности, ловушки, возникающие на пути к профессионализму.



3. Упражнение «Мои планы» [24]. *Задача:* определение перспективных жизненных и профессиональных целей; анализ и осмысление жизненных и профессиональных перспектив.

1. Учителям предлагается поразмышлять над тем, что они ожидают от своей жизни, каковы их устремления, какие ценности для них значимы. Для этого на первом этапе проводится игра «Волшебный магазин». Один из участников приходит в «волшебный» магазин, продавец в котором – другой участник группы. Продавец-волшебник может предложить участнику все, что только можно пожелать: здоровье, карьеру, успех, счастье, любовь ..., но требует, чтобы покупатель тоже заплатил за это тем, что ценит в жизни: здоровьем, любовью и т.д. Во время «торговли» участник начинает активно размышляет о настоящих целях и смыслах жизни.

2. Каждому участнику предлагается представить свою жизнь и найти два события, наиболее желанные в будущем. Это могут быть перемены в профессиональной и личной жизни, мысли и чувства.

Анализ этих событий делается по алгоритму 2.1 – 2.5:

2.1. От кого зависит возможность осуществления этих планов?

2.2. В какое время они должны произойти?

2.3. Когда эти события произойдут, что педагог будет чувствовать?

2.4. Что может помешать учителю осуществить свои планы?

2.5. Для кого еще осуществление этих планов может иметь важное значение?

3. Участники представляют желанные события. Рассказ о событиях начинают со слов: «Я верю, что...», «Для меня важно, чтобы...». «Я очень хочу...».



4. Упражнение «Новый Я» (на основе методики А.П.Ситникова [49]). *Задача:* осознание и оптимизация дистанции между «Я-реальным» и «Я-идеальным».

Участникам предлагается проанализировать образ «Я-реальное» по алгоритму:

1. Составьте актуальный для сегодняшнего дня список привычек и черт личности, проявление которых необходимо ограничить либо исключить (-).

2. Составьте список желательных черт и привычек (+).

3. Обратитесь к прошлому опыту и отчетливо вспомните те события и случаи, в которых проявлялись (-) черты.

4. Представьте эти воспоминания как бы со стороны в виде гротескного рисунка типа «Шарж».

5. Представьте со стороны свое желательное будущее как последовательность простых поведенческих ситуаций – гротескный рисунок «Идеал». Акцентируйте внимание на проявлении желательных (+) привычек и черт.

6. Представьте себя в данный момент «Идеалом».

7. Представьте со стороны два образа: слева «Шарж», справа «Идеал».

8. Мысленно сближайте образы. Сделайте рисунок, на котором отразите слияние «Шаржа» с «Идеалом» до получения интегрированного образа, имеющего как нежелательные, так и желательные черты.

Участники представляют рисунки для обсуждения.



5. Упражнение «Я сама (сам)». *Задача:* активизация личностной перспективной рефлексии учителей для создания программы самостоятельных действий в профессиональном и личностном развитии.

Учителям предлагается опросник открытого типа, направленный на самодиагностику и развитие активности личности в профессиональном становлении. Опросник включает вопросы, которые являются показателями самостоятельности, инициативности,

творчества, ответственности действий, осознания проблем в педагогической деятельности и путей их конструктивного решения:

1. От чего, прежде всего, зависит мое личностное и профессиональное самосовершенствование?

А. От моей собственной инициативы, активности, моих реальных действий.

Б. От помощи, поддержки коллег, знакомых,

В. От климата в педагогическом коллективе

Г.

2. Как я овладеваю профессиональным мастерством?

А. Читаю дополнительную литературу.

Б. Работаю в Интернете.

В. Посещаю курсы, акции, чтобы расширить свои профессиональные знания и перспективы. \ постоянно \ иногда \ нет \

Г. Участвую в научно-исследовательской работе, имею публикации Выступаю с авторскими докладами,

Д. Познаю и развиваю свои профессионально важные качества (какие именно и каким образом?)

Е. Налаживаю связи, контакты с профессионалами в данной области (да \ нет),

Ж. Изучаю содержание деятельности профессионалов, ее условия, оплату,

З.

Участники обсуждают чувства, мысли, возникшие в ходе ответов на вопросы.



6. Упражнение «Взгляд из будущего» (на основе методики А.П.Ситникова [49]). *Задача:* развитие умений личностной актуальной и перспективной рефлексии.

Учителям предлагается осуществить рефлекссию в соответствии с алгоритмом 1) – 5):

1. Пофантазировать и сконструировать в будущем образ себя, добившегося определенных целей, имеющего желаемые качества и черты.

2. Получить весь комплекс позитивных ощущений от представления обладания желаемыми качествами.

3. Из «воображаемого» будущего посмотреть на сегодняшний день и осмыслить его как прошлое и проанализировать, что делается лишнего, и что наоборот, необходимо сделать, чтобы добиться поставленных целей.

4. Составить список необходимых и лишних действий.

5. Вернуться в настоящее с составленным списком, необходимым для планирования будущей деятельности.

Участники представляют свои «списки» для обсуждения.



7. Упражнение «Мини-программа» [49]. *Задача:* обучение способам самомотивирования на достижение планируемых результатов.

Учителям предлагается осуществить рефлексию в соответствии с алгоритмом 1) – 7):

1. Сформулировать позитивную команду необходимого действия.

2. С помощью зрительных, слуховых и осязательных ощущений представить себе результат действия до получения явных положительных ощущений.

3. С позиции стороннего наблюдателя представить себе возможные последствия невыполнения действия, найти и представить приемлемый выход из этой ситуации («спасательный круг»).

4. Представить себе условия, при которых должна запуститься внутренняя программа выполнения действия («триггерный флажок»);

5. Представить выполнение действия по шагам.

6. Представить результат выполнения действия.

7. Довести яркость этих представлений до реальных позитивных ощущений.

Участники обсуждают результаты проведенной рефлексии.

Ведущий предлагает повторить рефлексивную процедуру в отношении другого действия.



8. Упражнение «Картина будущего» [48; 56]. *Задача:* развитие умений перспективной рефлексии через создание стратегического плана жизни на ближайшие 5 лет и мотивирующего девиза на ближайшие 2 месяца.

Учителям предлагается выполнить следующие действия:

1. Описать или нарисовать желанную картину своего будущего через 5 лет. Инструкция ведущего: «Давайте попробуем регулировать собственную мотивацию путем построения картины будущего. Сейчас каждый должен определить свою цель на 5 лет вперед. Запишите эту цель у себя в тетрадях. Вопросы алгоритма могут помочь вам нарисовать желанную картину своего будущего выпукло и отчетливо. Кем вы будете через 5 лет? Какое вы получите к этому времени дополнительное образование? Каков будет ваш

ежемесячный доход? Как вы себя будете чувствовать? Какими будут ваши перспективы на будущее? Если эти вопросы не вполне совпадают с вашими представлениями о собственном будущем, задайте себе другие. Это могут быть вопросы о ваших достижениях в бизнесе, о перспективах семейной жизни. О научных свершениях и т.п. Главное, чтобы вы смогли нарисовать действительно желанную для вас картину будущего через 5 лет. Запишите это в тетради).

(На эту работу может потребоваться от 5 до 15 минут. Заранее оговаривать время не стоит. Эта работа требует достаточно глубокого погружения в себя, самоанализа. Она должна протекать органично и занимать столько времени, сколько необходимо).

2. Участники должны определить, что нужно сделать в течение каждого года из этих 5, чтобы добиться поставленной цели. Инструкция: «Теперь определите, что вы должны сделать в течение каждого года из этих 5, чтобы добиться этой цели. Напишите, что должно быть сделано 2003 году? В 2004? В 2005? В 2006? В 2007?» (на эту работу может потребоваться до 6 – 10 минут).

3. Каждый участник решает, что должно быть сделано в течение ближайших 3-х месяцев для того, чтобы продвнуться к цели, и придумывает девиз, который поможет ему мотивировать себя в течение ближайших 3 месяцев.

Инструкция ведущего: «Теперь решите, что должно быть сделано в течение ближайших 3-х месяцев для того, чтобы вы могли продвнуться к цели. Я вам раздам карточки для того, чтобы вы написали на них свой девиз» (на формулирование девизов группе может потребоваться 4 – 5 минут).

4. Участники представляют своих планы и девизы.

5. Ведущий заостряет внимание участников на необходимости повторения 2 и 3 пунктов упражнения через каждые 3 месяца и сопоставления полученного результата с намеченной целью в конце каждого года, уточнения цели на следующий год и действия по заданному алгоритму.

Инструкция ведущего: «Эти девизы помогут вам мотивировать себя в течение ближайших 3 месяцев. Карточку лучше всего носить с собой в кармане (сумочке). Доставайте ее всякий раз, когда будете чувствовать себя растерянным, обескураженным, потерявшим цель.

Через 3 месяца нужно будет сформулировать новый девиз, и затем, повторять это через каждые 3 месяца. В конце года сопоставьте полученный результат с вашей целью на год. Если цель будет достигнута, поощрите себя. Подарите себе что-то, что вы цените, в чем

давно отказываете себе, то, что вы любите. Затем уточните цель на следующий год и действуйте в соответствии с пунктами 2 – 3.

Если цель не достигнута, все равно поощрите себя. Дайте самому себе небольшой отпуск, купите нужную для работы или для осуществления вашей цели вещь, пройдите какой-нибудь интересный тренинг. Вы боролись, но пока у вас не получилось. После этого уточните свою цель на следующий год и примите на себя определенные обязательства, предусматривающие некоторые лишения в том случае, если цель не будет достигнута и в следующем году. Первое, что вы должны также сделать, – сообщить как можно большему количеству людей о своем намерении добиться поставленной цели. На карту будет поставлено ваше имя. Если самолюбие не является одной из ваших главных черт, вы можете выбрать другой путь.

Составьте контракт с самим собой, который предусматривал бы определенные материальные лишения в том случае, если поставленная цель не будет вами достигнута и т.д.»

6. Ведущий просит участников поделиться, какие цели они выстроили для себя, какие стимулы и ограничения предусмотрели.

7. Ведущий подводит участников к выводу о том, личность во многом властна над тем, что произойдет с ней в жизни и профессии, если систематически планирует свою деятельность и сама регулирует уровень своей активности.

10. Заключительное слово участников и ведущего. Вербализованная самооценка собственных чувств, мыслей о результатах работы на занятиях. Написание самоотчетов.

11. Анкетирование участников о степени личностной значимости и эффективности проведенной работы (Приложение 3).

Примечание: для подготовки к семинару-тренингу рекомендуются дополнительные источники [24; 27; 41; 48; 56] из списка литературы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Автор выражает надежду, что проведенный им анализ современного состояния проблемы рефлексии убедил читателя в актуальности разработки и внедрения моделей организации деятельности учителей по развитию рефлексии на этапе послевузовского образования.

В области изучения педагогической рефлексии учителя, его самосовершенствования и саморазвития по-прежнему остается много открытых вопросов, предстоит еще многое исследовать.

Практикующие педагоги-психологи и будущие специалисты могут внести свой вклад в дальнейшее исследование педагогической рефлексии посредством корректировки и систематизации инструментария диагностики видов педагогической рефлексии и рефлексивных умений учителя; создания новых моделей по развитию рефлексивных умений у учителей общеобразовательных школ и их внедрением.

Перспективными, на наш взгляд, представляются также исследования механизмов и средств процесса самосовершенствования личности учителя, влияния рефлексивной компетентности на рост профессионализма педагога. Это даст возможность уточнить базовые характеристики профессиональной компетентности, которые позволят учителю выйти на высокий уровень в своей педагогической деятельности и личностном развитии.

Автор будет благодарен читателям за продуктивные отзывы и обоснованные замечания, которые будут внимательно изучены и учтены в дальнейшей работе над проблемой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ*

1. *Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г.Ананьев; под ред. А.А.Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1: Проблемы современного человекознания. – 230 с. – С. 204 – 206.
2. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.07/ А.А.Бизяева; СПбГУ. – СПб., 1993. – 15 с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
4. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я.Вазина. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.
5. Варбан, М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.01/ М.Ю.Варбан; Дрогобычский ГПУ. – Дрогобыч, 1999. – 21 с.
6. Варламова, Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека / Е.П.Варламова // Журн. практ. психолога. – 1998. – № 3. – С. 48 – 67.
7. *Вербова, К.В. Психология труда и личности учителя: учеб. пособие / К.В.Вербова, С.В. Кондратьева. – Гродно: ГрГУ, 1991. – 81 с.
8. Вершловский, С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С.Г. Вершловский – Л.: Ленингр. общ-во «Знание», 1983. – 32 с.
9. Волкова, М.В. Взаимодействие рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ М.В. Волкова; МГУ. – М., 1989. – 24 с.
10. *Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Л.С.Выготский; под ред. А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1982. – Т.3. – 328 с.
11. *Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Л.С.Выготский; под ред. А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 324 с.
12. Галкина, Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении / Н.В. Галкина // Игровое моделирование: Методология и практика: сб. науч. тр. / АН СССР Сибирск. отд.; отв. ред. И.С.Ладенко. – Новосибирск, 1987. – С. 38 – 48.
13. Гарагай, В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В.Б. Гарагай // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 72 – 79.

Примечание: знаком * отмечены работы, имеющиеся в библиотеке ГрГУ им. Я.Купалы

14. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 189 с. – (Препринт / Рос.-амер. центр непрерыв. образования, Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании).

15. Гуткина, Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н.И.Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент: сб. науч. ст. / МГУ; под ред. А.А.Бодалева. – М., 1982. – С. 100–108.

16. Демидко, М.Н. Дидактические условия формирования рефлексивных умений у учащихся среднего специального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / М.Н.Демидко; РИПО. – Минск, 2003. – 22 с.

17. Жук А.И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И.Жук, Н.Н.Кашель; Институт повышения квалификации и переподготовки РР и СО. – Минск: ИПК и ПРР СО, 1994. – 96 с.

18. Карнелович, М.М. Коммуникативная рефлексия учителей во взаимодействии с администрацией школы / М.М.Карнелович // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – № 4 (35). – С. 96 – 102.

19. *Карнелович, М.М. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися / М.М.Карнелович // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я.Купалы. Серыя 4. Правазнаўства. Псіхалогія. – 2007. – № 2 (54). – С. 101–109.

20. *Карнелович, М.М. Образы «Я» как результат рефлексирования учителями взаимодействия с коллегами / М.М.Карнелович // Веснік Мазырскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя І.П.Шамякіна. – 2008. – № 3 (20). – С. 117 – 121.

21. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В.Карпов. – М.: Институт психологии, 2004. – 421 с.

22. Кашлев, С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса: учеб. пособие: в 3 ч. / С.С.Кашлев. – Минск: Зорны верасень, 2005. – Ч. 1. – 124 с.

23. *Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С.Кашлев. – Минск: Университетское, 2002. – 95 с.

24. Клюева, Н.В. Технологии работы психолога с учителем / Н.В.Клюева. – М.: Творч. центр «Сфера», 2000. – 186 с.

25. *Ковалев, Б.П. Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Б.П.Ковалев; БГПИ. – Минск, 1984. – 23 с.

26. *Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
27. Кожуховская, Л.С. Рефлексия в вопросах и ответах (на примере преподавания культурологических дисциплин) / Л.С. Кожуховская, И.В.Орлова, Н.В.Масюкевич. – Минск: РИВШ, 2007. – 126 с.
28. *Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я.Л.Коломинский [и др.]; под общ. ред. Я.Л.Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
29. *Кондратьева, С.В. Профессионализм в педагогическом общении / С.В.Кондратьева [и др.]; под общ. ред. С.В.Кондратьевой. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
30. *Кривошеев, В.А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.А. Кривошеев: БГПИ. – Минск, 1991. – 19 с.
31. *Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей // Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 98 с.
32. Кулюткин, Ю. Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых / Ю.Кулюткин, И.Мушталинская // Новые знания. – 2001. – № 4 – С. 8 – 9.
33. *Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности / Ю.Н.Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 24 – 36.
34. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 375 с.
35. *Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
36. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
37. Метаева, В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А.Метаева; Екатеринбург. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 45 с.
38. *Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
39. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, С.Н.Иванова; под ред. Ю.Н.Кулюткина: АПН, НИИ общ. образ. взрослых. – М.: Просвещение, 1984. – 120 с.

40. *Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
41. *Психогимнастика в тренинге / Н.Ю.Хрящева [и др.]; Институт тренинга; под общ. ред. Н.Ю.Хрящевой – СПб.: Речь, 2006. – 256 с.
42. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М.: Просвещение, 1980. – 187 с.
43. Растянников, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В.Растянников, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков. – М.: Per Se, 2002. – 319 с.
44. *Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
45. *Рудестам, К. Групповая психотерапия / К.Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 373 с.
46. *Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
47. *Семчук, Л.А. Понимание учителем личности ученика в конфликтной ситуации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / Л.А.Семчук; БГПИ. – Минск, 1992. – 22 с.
48. *Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг: практ. руководство / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 233 с.
49. *Ситников, А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А.П.Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 500 с.
50. *Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 566 с.
51. *Спиркин, А.Г. Сознание / А.Г.Спиркин // Философская энциклопедия / редкол.: Е.Ф.Губский [и др.]. – М., 1970. – Т. 5. – С. 46.
52. Старовойтенко, Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: учеб. пособие / Е.Б.Старовойтенко. – М.: Трикта: Академический проект, 2004. – 253 с.
53. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика развития человека и организаций / С.Ю.Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
54. Степанов, С.Ю. Методические средства регулирования функций самооценки // С.Ю.Степанов, В.И.Катрич // Формы представления знаний и творческое мышление: сб. науч. ст. / НГУ; под ред. И.С.Ладенко. – Новосибирск, 1989. – С. 67 – 71.

55. Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.А.Стеценко; Рост. гос. ун-т. – Ростов-на Дону, 2006. – 42 с.

56. Тарантей, В.П. Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед наук: 13.00.08 / В.П.Тарантей; ГрГУ. – Гродно, 2002. – 264 с.

57. Ткач, Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Е.Н.Ткач; Дальневосточн. гос. ун-т. – Хабаровск, 2000. – 22 с.

58. *Философский энциклопедический словарь / редкол.: Л.Ф.Ильичев (гл. ред.) [и др.]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 836 с. – С. 499 – 502.

59. *Фопель, К. Создание команды: психологические игры и упражнения / К.Фопель. – М.: Генезис, 2002. – 400 с.

60. *Шеститко, Н.В. Готовность учителя к формированию рефлексивных умений младших школьников / Н.В. Шеститко // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 11. – С. 66 – 72.

61. Grimmett, P. P. Reflective practice in teacher education / P.P.Grimmett [et al.] // In: R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.) Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs. – NY: Teachers College Press, 1990. – P. 20 – 38.

62. Kruse, S.D. Reflective activity in practice: Vignettes of teachers' deliberative work / S.D.Kruse // Journal of Research and Development in Education. – 1997. – Vol. 31, № 1. – P. 46 – 60.

63. LaBoskey, V.K. A conceptual framework for reflection in preservice teacher education / V.K.LaBoskey // In: J.Calderhead & P.Gates (Eds.) Conceptualizing reflection in teacher development. – London: The Falmer Press, 1993. – P. 23 – 38.

64. Schon, D.A. The reflective practitioner: How professionals think in action / D.A.Schon. – New York: Basic Books, 1983. – 220 p.

65. Smyth, J. Teachers' work and the politics of reflection / J.Smyth // American Educational Research Journal. – 1992. – Vol. 29, № 2. – P. 267 – 300.

66. Valli, L. Reflective teacher education: Cases and critiques / L.Valli. – NY: State University of New York Press, 1992. – 180 p.

67. Wellington, B. Orientations to reflective practice / B.Wellington, P.Austin // Educational Research. – 1996. – Vol. 38, № 3. – P. 307 – 316.

68. Zeichner, K.M. Teaching student teachers to reflect / K.M.Zeichner, D.Liston // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57, № 1. – P. 23 – 48.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (по А.В.Карпову) [21]

Задача: выявление свойства уровня рефлексивности как предпосылки развития рефлексии как процесса, включенного в деятельность и общение.

Инструкция: «Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1 – абсолютно неверно; | 5 – скорее верно; |
| 2 – неверно; | 6 – верно; |
| 3 – скорее неверно; | 7 – совершенно верно. |
| 4 – не знаю; | |

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в

прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов (1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1). Полученные баллы переводятся в стены.

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

Результаты выполнения методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Наконец, показатели, меньшие 4 стенов, – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Примечание (авт.). Свойство рефлексивности является предпосылкой к развитию умений самовосприятия и анализа содержания своей психики и умений «встать на место другого». Низкий уровень этого свойства может быть скорректирован путем организации целенаправленной систематичной деятельности по развитию рефлексивных умений личностных и коммуникативных. Высокий уровень развития рефлексивности как базового свойства личности позволяет развивать рефлекссию как процесс с меньшими временными затратами.

Приложение 2

Рисунок «Фантом»



**Анкета «Мнение учителей
о приемах развития рефлексии»**

Уважаемый учитель!

Просим вас выступить в качестве независимого эксперта и ответить на следующие вопросы анкеты:

1. На ваш взгляд, возможно ли развитие педагогической рефлексии в ходе специально организованного обучения?

- а) да, несомненно
- б) да, вероятно
- в) сомневаюсь
- г) нет
- д) затрудняюсь с ответом

2. По сравнению с моими начальными ожиданиями содержание курса обучения рефлексивным умениям:

- а) превзошло мои ожидания
- б) соответствовало моим ожиданиям
- в) не соответствовало моим ожиданиям.

3. Поможет ли пройденный курс вашему развитию как учителя-профессионала ?

- а) да, несомненно
- б) да, вероятно
- в) сомневаюсь
- г) нет
- д) затрудняюсь с ответом

4. Поможет ли пройденный курс вашему развитию как личности?

- а) да, несомненно;
- б) да, вероятно
- в) сомневаюсь

- г) нет
- д) затрудняюсь с ответом.

5. Какая из тем курса была наиболее интересна лично для вас?

6. Назовите рефлексивные методики и приемы, которые являются наиболее эффективными, на ваш взгляд?

7. Какие знания и умения, полученные в ходе обучения, являются наиболее ценными для вас?

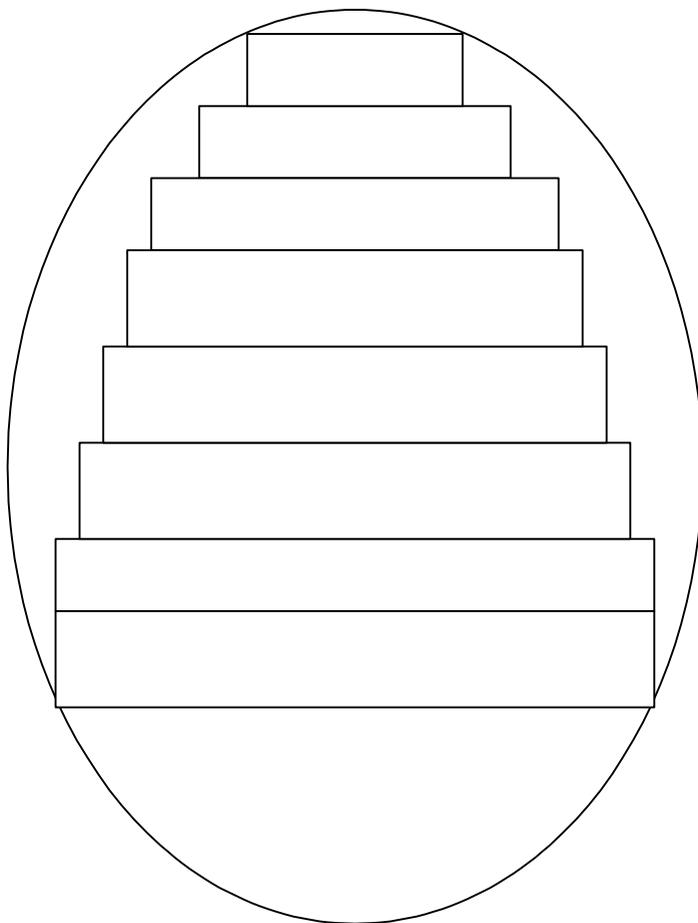
8. Каким вопросам профессиональной жизни педагога, на ваш взгляд, необходимо уделить пристальное внимание в будущем?

9. Я бы рекомендовал приемы развития рефлексии моим коллегам:

- а) да
- б) нет
- в) затрудняюсь с ответом

10. Ваши замечания и предложения:

**Пирамида
профессионального роста**



ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
<i>Глава 1. Рефлексивные аспекты педагогической деятельности.....</i>	<i>4</i>
1.1. Понятие и сущность рефлексии.....	4
1.2. Роль рефлексии в педагогической деятельности.....	6
1.3. Рефлексия учителей на различных этапах профессионального становления.....	14
<i>Глава 2. Развитие рефлексии учителей на этапе послевузовского образования.....</i>	<i>17</i>
2.1. Формы и методы организации деятельности учителей по развитию рефлексии на этапе послевузовского образования	17
2.2. Психолого-педагогическая программа развития педагогической рефлексии на этапе послевузовского образования.....	26
Заключение.....	54
Список использованных источников.....	55
Приложения.....	60

Учебное издание

КАРНЕЛОВИЧ Марина Михайловна

**РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЕЙ
НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Пособие

Ответственный за выпуск: *М.В. Вахмянина*

Компьютерная вёрстка: *М.И. Верстак*

Дизайн обложки: *О.В. Канчуга*

Подписано в печать 14.09.2009. Формат 60х84/16.

Бумага офсетная. Ризография. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 3,95. Уч.-изд. л. 4,1. Тираж 200 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы».

ЛИ № 02330/0549484 от 14.05.2009.

ЛП № 02330/0494172 от 03.04.2009.

Пер. Телеграфный, 15а, 230023, Гродно.