

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ им. С.М.КИРОВА

А.А. БИЗЯЕВА

ПСИХОЛОГИЯ ДУМАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ:

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

Псков 2004

Печатается по решению кафедры психологии развития и редакционно-издательского совета ПГПИ им.С.М.Кирова

Рецензенты:

Г.С.Сухобская, доктор психологических наук, профессор кафедры теории и практики управления и экономики образования-Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования;

А.Н.Николаев, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии Санкт-Петербургской государственной академии физической культуры им. Лесгафта

Бизяева А.А. ПСИХОЛОГИЯ ДУМАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.

В учебном пособии раскрывается проблема профессиональной рефлексии учителя как способности занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и самому себе как ее субъекту. Рассматривается психологическое содержание феномена рефлексии, ее механизм, роль и место в сознании и деятельности учителя.

Особое внимание уделяется проблеме развития рефлексивных способностей учителя: приводится обзор разнообразных методов и приемов развития педагогической рефлексии, предлагаются материалы тренинга рефлексии, разработанного автором.

Пособие содержит задания для самоконтроля и рефлексивный практикум, упражнения которого нацелены на развитие рефлексивных свойств мышления.

Книга может быть полезна как учителям (тем, кто еще учится или уже имеет опыт практической работы), так и всем тем, кого интересует проблема развития способности к рефлексивному самоанализу.

© Псковский государственный педагогический институт
им.С.М.Кирова
(ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004)
© А.А.Бизяева, 2004

Содержание

Предисловие	5
Глава 1. Понятие рефлексии в истории развития философской и психологической науки	7
1.1. Развитие представлений о рефлексии в философии	7
1.2. Развитие представлений о рефлексии в психологии	12
1.3. Что такое рефлексия в современной психологии	18
1.4. Механизм рефлексии или как думать рефлексивно	25
1.5. Роль рефлексии в психическом развитии человека	32
1.6. Развитие рефлексии в онтогенезе	41
1.7. Как обучают рефлексии в школе	48
Глава 2. Психология педагогической рефлексии	59
2.1. Понятие педагогической рефлексии или кто такой рефлексивный учитель?	59
2.2. Роль и место рефлексии в деятельности учителя	64
2.2.1. Рефлексивные свойства профессионального мышления учителя	65
2.2.2. Рефлексия учителя в учебном взаимодействии с учеником	70
2.2.3. Рефлексивные процессы в самосознании учителя	76
2.2.4. Рефлексия в создании имиджа учителя	82
2.2.5. Рефлексия в профилактике профессиональной деформации личности учителя	87
2.3. Виды педагогической рефлексии	93
2.3.1. Классификация видов педагогической рефлексии на основе функциональных позиций учителя в учебном процессе	93
2.3.2. Классификация видов педагогической рефлексии по их временной ориентации	101
2.3.3. Классификация видов педагогической рефлексии на основе отношения «учитель – ученик»	104
2.4. Психологические концепции педагогической рефлексии	111
2.4.1. Педагогическая рефлексия как свойство профессионального мышления учителя	112
2.4.2. Профессиональная рефлексия как исследовательская деятельность учителя	115
2.4.3. Уровневая концепция педагогической рефлексии	119

Глава 3. Экспериментальное исследование рефлексивных процессов педагогического мышления	124
3.1. Постановка проблемы исследования	125
3.2. Методика исследования рефлексивных процессов педагогического мышления	127
3.3. Обработка эмпирических данных по экспериментальной методике «Перевод на суахили»	131
3.3.1. Контент-анализ эмпирических данных по экспериментальной методике «Перевод на суахили»	131
3.3.2. Описание категорий контент-анализа	132
3.3.3. Сравнительный анализ уровня проявления педагогической рефлексии учителей и студентов педагогического вуза	141
3.3.4. Анализ структуры педагогической рефлексии методами корреляционного и факторного анализа	148
3.3.5. Обсуждение полученных результатов и выводы	152
Глава 4. Развитие педагогической рефлексии	164
4.1. Проблема дефицита педагогической рефлексии	164
4.2. О личностной обусловленности мыслительных процессов	172
4.3. Экспериментальное исследование личностных качеств учителя, способствующих развитию его профессиональной рефлексии	178
4.4. Проблема развития способности к педагогической рефлексии	189
4.4.1. Об организации внешних условий развития педагогической рефлексии: краткий обзор подходов и методов в практике обучения рефлексивному мышлению	189
4.4.2. Из опыта проведения тренинга по развитию педагогической рефлексии	194
Вместо послесловия	207
Библиография	208

Предисловие

Психология думающего учителя... Быть может, кому-то эта фраза показалась странной или даже обидной. То есть, как “думающего”? Разве может быть иначе? Судите сами.

Если честно, часто ли мы ставим себе такие вопросы, как: «Каков я как учитель? Что я сейчас делаю и почему именно так? Почему я получил такой результат, а не иной? Как воспринимают и понимают меня ученики? Почему я так расстроился (обиделся, смутился, рассердился)? Действительно ли я понимаю своих учеников? Понимают ли они меня?...»

Или, может быть, проще, не вдаваясь в долгие рассуждения с самим собой, объяснять себе в случае затруднения: «Этот ученик плохо учится, потому что неспособный. А вот этот дерзит мне, потому что плохо воспитан». И совсем успокоиться, убедив себя, что как учитель «я делаю все правильно и хорошо. Тем более, что и завуч меня недавно похвалил». Конечно, такая позиция учителя и удобнее, и спокойнее: при такой нервной и физической нагрузке еще и мучить себя вопросами, сомнениями...

Да, отвечать на вопросы, приведенные выше, которые все же ставит перед собой профессиональный учитель, бывает действительно трудно. Размышления требуют времени, волевых усилий, вырывают его из уютного мира привычной жизни, приводят к небезболезненным признаниям своих ошибок, подвигают к переоценке ценностей, заставляют изменять себя. Это так. Но только такой - думающий, сомневающийся, анализирующий себя учитель становится настоящим мастером своей профессии. Только такой - думающий, *рефлексивный* учитель может решать профессиональные задачи, в которых не может быть шаблона: задачи развития личности подрастающего человека.

Это учебное пособие посвящено проблеме профессиональной рефлексии учителя. В первой главе рассматривается представление о рефлексии в философской и психологической науке, раскрывается само содержание понятия рефлексии, анализируются подходы к пониманию ее механизма, обсуждается роль и место рефлексии в психическом развитии человека, а также про-

блема развития рефлексивных способностей в онтогенезе, включая и вопросы обучения рефлексивному мышлению в школьном возрасте.

Вторая глава учебного пособия представляет читателю обширный материал по различным аспектам профессиональной рефлексии учителя. Здесь подробно обсуждается понятие педагогической рефлексии, её многоплановая роль в профессиональной деятельности учителя, подходы к классификации видов педагогической рефлексии, её современные концепции.

В третьей главе представлены результаты проведенного автором экспериментального исследования, целью которого было изучение содержательных и уровневых характеристик профессиональной рефлексии учителей на основе авторской методики. Целью этой главы было стремление показать читателю «внутреннюю кухню» исследований феномена рефлексии, очевидной сложностью которого является возможность сделать его объективной реальностью, доступной для изучения.

Проблема развития рефлексивных способностей учителя, которая обсуждается в четвертой главе, рассматривается комплексно, в единстве внешних и внутренних условий. Здесь читатель узнает о тех личностных качествах учителя, которые способствуют развитию рефлексивных свойств его профессионального мышления. Вниманию читателя предлагается также обзор разнообразных методов и приемов развития педагогической рефлексии, а также материалы тренинга по развитию рефлексии учителя, разработанного автором.

Для того, чтобы вызвать читателя на диалог и превратить чтение в интерактивный процесс, каждый раздел в книге сопровождается заданиями для рефлексивного самоконтроля и рефлексивным практикумом, специальные упражнения которого направлены на развитие рефлексивных качеств мышления учителя.

Учебное пособие может активно применяться в процессе вузовской подготовки учителей. Оно также будет полезно и уже работающим учителям, занимающимся своим профессиональным совершенствованием.

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ РЕФЛЕКСИИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1. Развитие представлений о рефлексии в философии

Каждому человеку нужно иметь особую устроенный, как бы второй глаз, а не быть, хотя и имея два глаза, похожим на циклопа.... второй глаз есть не что иное, как самопознание человеческого разума, без которого у нас не было бы никакого масштаба для измерения величины наших знаний.

Иммануил Кант (1966, с.231).

Как давно известен людям феномен рефлексии? Как изменялось это понятие с развитием научной мысли? Давайте попробуем разобраться. Для начала обратимся к сведениям, которые нам дает Философский энциклопедический словарь (1983).

Понятие "рефлексия" (от латинского *reflexio* – «обращение назад») первоначально возникло в философии и означало *процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании*. Иными словами, это *деятельность самопознания, раскрывающая человеку содержание его духовного мира*.

Первыми, кто ввел понятие рефлексии в употребление, были древнегреческие философы. Они усматривали назначение рефлексии в самопознании человека.

Сократ считал важнейшей задачей человека познание своей духовной активности в ее познавательной функции. Платон указывал на важность самопознания в связи с воспитанием такой добродетели, как благоразумие, которое он определял как знание самого себя. Аристотель признавал за рефлексией свойство божественного разума, который способен обнаружить единство предмета знания и знания, т.е. мыслимого и мысли.

С течением времени понятие рефлексии расширилось, что было связано с одной из важнейших проблем философии нового времени - проблемы обоснования, источника знаний человека.

Так Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего, телесного. Полученное в результате знание о самом себе – есть единственно достоверное знание, которое становится основанием для последующих размышлений о существовании Бога, о свойствах физического мира.

Локк рассматривал рефлексию как внутренний опыт, являющийся основным источником знаний, в отличие от опыта внешнего, основанного на восприятии окружающего мира органами чувств. Эта трактовка рефлексии позднее стала главной аксиомой так называемой интраспективной психологии. Важно отметить, что именно от Локка идет традиция собственно научного изучения рефлексии. Локк впервые выделил рефлексию как особую психическую реальность. Он определял ее как действие ума над самим собой, «...наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» (Локк, 1960, с. 129).

Особое развитие получило представление о рефлексии в немецкой классической философии при рассмотрении гносеологических проблем. Здесь рефлексия понималась как анализ научной собственных средств познания или особый вид теоретической ретроспекции. Кант рассматривал рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности человека и видел ее особую роль в образовании понятий. Он выделил логическую рефлексию, при которой представления об окружающем мире просто сравниваются друг с другом, и трансцендентальную рефлексию, при которой сравнимые представления связываются с той или иной познавательной способностью – чувственностью или рассудком (Кант, 1965).

Гегель признавал рефлексию как необходимый момент познавательного процесса и вместе с тем подчеркивал ее ограниченность. В рефлексии он видел также движущую силу развития духа человека. Вообще для философии тех времен было характерно рассматривать рефлексию как процедуру поиска последних, абсолютных оснований знания с тем, чтобы построить на них систему всеобъемлющего знания.

Особенно интенсивно развивается рефлексивный подход в философии Западной Европы в 19-20 вв. Он призван был выразить своеобразие предмета философии в системе наук, его обособленность от предметно-чувственной деятельности, сосредоточенность на самосознании знания. Среди разных подходов в применении рефлексивного принципа выделим те философские направления, где роль рефлексии особенно заметна.

В феноменологии Гуссерля рефлексия трактуется как универсальный способ познания сознания, при котором «поток переживания со всеми его разнообразными событиями... становится ясно постигаемым и анализируемым» (цит. по Философская Энциклопедия, 1967, с.501).

Современная герменевтика (Г.Гадамер, П.Рикер, К.Ясперс) усматривает основную функцию рефлексии в интерпретации и обосновании смысла, определяя рефлексия как отношение между смыслом и «Я».

Философия экзистенциализма (Ж.Сартр, М.Хайдеггер, С.Франк) открывает в рефлексии новое содержание: она приобретает этическое свойство, становясь голосом совести человека и обретая контролирующую сознание функцию. Рефлексия как «осмысляющее мышление» (Хайдеггер, 1993) будит в человеке чувство вины, побуждает его оценить свою нравственную позицию, определить назначение своего бытия.

Объективности ради, стоит упомянуть, что в философии понятия совести и рефлексии тесно соотносились и прежде. В подтверждение – известная фраза Канта: «Закон, живущий в нас, называется совесть. Совесть есть, собственно, соотнесение наших поступков с этим законом» (1966).

Для отечественной философии рефлексивный подход традиционен и активно реализуется в таких направлениях, как рефлексия о содержании знания, представленного в различных формах культуры (искусстве, языке, науке и др.), рефлексия о самом процессе мышления (как мышление о мышлении), например, анализ путей и способов формирования этических норм.

В условиях информационного общества, в связи с нарастающей дифференциацией и интеграцией знаний, особенно актив-

но развивается методологическая функция рефлексии. В этой роли рефлексия привлекается для решения таких методологических проблем, как организация междисциплинарных научных исследований, повышение эффективности управления большими системами.

Другим перспективным направлением реализации рефлексивного подхода в современной философской науке является изучение саморефлексии науки. Саморефлексия науки проявляется как осмысление ею своего места в духовной жизни общества, моральных принципов, определяющих саму допустимость исследования и его возможных последствий (например, проблема клонирования), как анализ языковых средств описания научных изысканий.

Рефлексия в науке имеет как собственно научную, так и социальную, этическую и даже эстетическую направленность (например, анализ соответствия научного исследования принципу гармонии и простоты). Безусловно, такой подход способствует развитию научного поиска, повышает его продуктивность и вместе с тем обогащает его духовный потенциал (Ладенко, Семенов, Степанов, 1989).

Развитие знаний о рефлексии способствует ее дальнейшей дифференциации. В современной философии принято выделять три основных вида рефлексии:

- элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний, размышлению об их границах и значении;
- научная рефлексия как анализ и критика теоретического знания на основе методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- философская рефлексия как осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом (Митюшин, 1983).

В современной мировой философской науке пределы категории рефлексии существенно расширились. Помимо традиционной, ретроспективной функции рефлексии – критического анализа накопленного наукой знания – активно применяется ее конструктивная, творческая функция: разработка ценностей, целей, программ и самих средств научной деятельности. Рефлексия широко используется не только на философском, но и на общенауч-

ном уровне, выступая либо в качестве методологического средства междисциплинарных разработок, либо объяснительного принципа для некоторых социальных и гуманитарных дисциплин (искусствоведение, социология, лингвистика и др.).

Наконец, понятие рефлексии перестало быть только философским или общенаучным. Оно является теперь и специально-научным, в частности, психологическим понятием. Психологическая наука на протяжении последних десятилетий активно исследует проблематику рефлексии. Анализом изучения психологического содержания понятия рефлексии мы займемся в следующем разделе.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Как вы понимаете слово *рефлексия*? Попробуйте дать свое определение этому понятию. Постарайтесь при этом учесть этимологию этого слова (происходит от латинского *reflexio*, что значит ...). Сравните ваше определение рефлексии с тем, как определяет ее Философский энциклопедический словарь.
2. Подумайте, в чем видели назначение рефлексии древнегреческие философы? Попробуйте обобщить взгляды на рефлексия у Сократа, Платона, Аристотеля.
3. Демокрит говорил: «Есть два вида познания: одно посредством чувств, другое – мысли». Как вы думаете, какой из указанных видов познания имеет отношение к рефлексии?
4. Вспомните, кто из философов понимал рефлексия как «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления»? В чем особая заслуга этого философа в развитии знания о рефлексии?
5. Что новое появляется в содержании и функциях рефлексии в философии экзистенциализма?
6. Как вы думаете, почему философы-экзистенциалисты связывали рефлексия с чувством вины, которое переживает человек?
7. Проверьте себя: зачем современной науке нужна *саморефлексия*? Какую функцию она выполняет?

1.2. Развитие представлений о рефлексии в психологии

Рефлексия перевертывает предмет с разных сторон и при разном освещении, так что не остается незамеченным ничего существенного – почти как перевертывают камень, чтобы посмотреть, какова нижняя сторона и что он покрывает.

Джон Дьюи (1997, с.60)

Изучение феномена рефлексии в психологии имеет значительно меньшую историю, чем в философии. Это и понятно, поскольку самостоятельный статус психология как наука приобрела лишь в конце 19 века. В те годы интерес к феномену рефлексии был невелик. Как уже упоминалось, впервые механизм рефлексии как способ самопознания был применен в психологии интроспекционизма.

Строго говоря, это и не была рефлексия в ее современном понимании. Интроспекция (что буквально означает *смотреть внутрь*) использовалась как процесс исследования собственного психического опыта и как отчет о таком внутреннем взгляде на психическое содержание собственного сознания.

Как известно, страдая очевидным субъективизмом, интроспективный подход к изучению психики оказался непродуктивным и недолговечным (Ребер, 2001). Более того, в конце 19 – начале 20 века рефлексивный метод в исследованиях в виде различных способов самонаблюдения и даже само понятие рефлексии, пришедшее из философии, активно вытеснялись под влиянием естественнонаучной методологии таких наук, как физика, биология, физиология, на научные стандарты которых в то время ориентировалась развивающаяся психология.

Однако с течением времени рефлексия завоевала свое прочное место в категориальном и методическом аппарате научной психологии. Как свидетельствует предпринятый нами анализ литературы по психологии рефлексии, первым, кто в 20 веке привлек к ней внимание, был известный американский ученый, философ и психолог, Джон Дьюи.

В своей, теперь считающейся классической, работе «Как мы ду-

маем», опубликованной в 1910 году, он дал определение рефлексивному мышлению: *«Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит»* (Дьюи, 1997, с.15).

Трудно удержаться, чтобы не процитировать некоторые рассуждения Д. Дьюи о рефлексивном мышлении, которые и теперь, почти столетие спустя, звучат современно и имеют практическую ценность для педагога и любого человека, стремящегося развивать свой интеллект:

- о факторах, которые способствуют возникновению рефлексии: *«Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии»* (там же, с.20);
- о механизме рефлексивного мышления: *«...начало мышления находится в каком-то затруднении, смущении или сомнении. Мышление не является случаем самовозгорания»* (там же, с.21);
- о самой сущности рефлексивного мышления и его отличии от прочих видов мышления: *«...рефлексия подразумевает, что мы уверены (или не уверены) в чем-либо, не только в зависимости от него самого, но и благодаря чему-то другому, что является свидетельством, очевидностью, доказательством, гарантией, т.е. причиной уверенности. ...Если возникшая мысль принимается сразу, то перед нами – некритическое мышление, minimum рефлексии. Обдумывать вещь, размышлять, значит искать добавочные данные, новые факты, которые разовьют мысль, и, как было сказано, или подтвердят ее, или сделают очевидной ее нелепость...»* (там же, с.22);
- об эмоциональной стороне рефлексивного мышления, которое *«всегда более или менее беспокоит, так как заключает в себе нарушение инерции, склонной принимать мысль по ее внешнему достоинству; оно заключает согласие перенести состояние умственного беспокойства и тревоги. Короче, рефлексивное мышление означает приостановку суждения на время дальнейшего исследования; а приостановка может быть несколько мучительной»* (там же, с.22);
- об условиях развития рефлексивного мышления, главное из которых

состоит «в приобретении способности задерживать заключение и в обладании различными методами подыскивать новый материал, чтобы подтвердить или отвергнуть первые пришедшие в голову мысли. Поддерживать состояние сомнения и вести систематическое и неспешное исследование...» (там же, с.22).

В дальнейшем наиболее активно рефлексивные процессы исследовались в метакогнитивизме, направлении научной психологии, изучающем особые психические механизмы, которые управляют ходом текущей интеллектуальной деятельности (Flavell, 1979).

Такие процессы принято называть метакогнитивными, они обеспечивают организацию и регуляцию интеллектуальной деятельности, формируясь на основе синтеза и координации аналитических (когнитивных) процессов и проявляют себя в виде способности к целеобразованию, планированию, прогнозированию, принятию решений и др.

Как считают психологи, интеллектуальное развитие предполагает не только совершенствование когнитивных механизмов переработки информации, но и формирование метакогнитивных механизмов интеллектуальной саморегуляции. Среди данных процессов важное место занимает интеллектуальная рефлексия как *способность думать об основаниях собственного мышления*, которая активно изучается как западной, так и отечественной психологией (Давыдов, 1989; Семенов, 1990; Холодная, 2002; Schon, 1983).

Рефлексия является также предметом исследования в когнитивной и гуманистической психологии, где она рассматривается как один из действенных факторов интеллектуального и личностного развития человека (Bruner, 1990; Rogers, Frieberg, 1994).

Ж.Пиаже, изучая этапы становления мышления, также исследовал особенности развития его рефлексивных свойств, в частности, способность ребенка к рефлексивной абстракции. Он полагал, что онтогенез рефлексивного мышления у ребенка в целом соотносится с периодизацией его интеллектуального развития (Piaget, 1957).

В отечественной психологии периоду экспериментальных исследо-

ваний рефлексии предшествовал этап теоретического осмысления ее психологической природы. Теоретические вопросы рефлексии обсуждались в работах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Здесь рефлексия рассматривается в качестве *одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека и, прежде всего, ее высшей формы – сознания.*

В исследованиях была выявлена интегративная функция рефлексии по отношению к разным психологическим предметам и к областям практики. Так изучение особенностей формирования рефлексивных механизмов саморегуляции мышления позволило исследовать мышление как включенное во все виды деятельности (игру, учение, профессиональную деятельность) и общение (Матюшкин, 1984).

В экспериментальных исследованиях рефлексия выступает и как неотъемлемый компонент какого-либо психологического феномена, например, творчества, и как самостоятельный предмет специального психологического изучения. Анализ научных работ, посвященных экспериментальному изучению рефлексии, показал, что она исследуется в следующих основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном (Ладенко, Семенов, Степанов, 1989).

В своем *кооперативном* аспекте рефлексия трактуется как *выход субъекта из процесса совместной деятельности во внешнюю по отношению к ней позицию с целью анализа ее процессуальных и результативных особенностей.* Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии позволяют более эффективно проектировать коллективную деятельность с учетом координации и кооперации совместных профессиональных действий субъектов.

Коммуникативный аспект рефлексии понимается как *процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека.* Рефлексия здесь выступает и как *осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению.* В данном направлении исследований рефлексия рассматривается как важный фактор эффективного общения и оптимизации межличностных отношений.

Исследование *личностного* аспекта рефлексии расширяет

представление о самосознании личности, о возможностях регулятивных механизмов личностного роста. Личностная рефлексия рассматривается как *процесс переосмысления себя, дифференциации в каждом развитом и уникальном Я его различных подструктур: Я – физическое тело, Я - социальное существо, Я – субъект творчества и др., а также интеграции Я в неповторимую целостность* (Семенов, Степанов, 1983).

Интеллектуальный аспект рефлексии наиболее активно исследуется в сфере рефлексивной проблематики психологии. Здесь рефлексия понимается как *способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности: выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия по решению задачи*. Исследование рефлексии в данном направлении расширяет представление о психологических механизмах развития интеллекта и позволяет реализовывать их в возрастной и педагогической психологии (Давыдов, 1986; Кулюткин, 1979).

Помимо вышеуказанного аспектного подхода в изучении рефлексии реализуется и системный подход, при котором исследуется взаимодействие отдельных типов рефлексии в условиях одной ситуации. Так в исследовании динамики и продуктивности творческого процесса была выявлена так называемая *интегральная рефлексия экзистенционального типа*. По мнению исследователей, такая рефлексия возникает в кульминационные моменты творчества, носящие кризисный для личности характер, и влечет за собой радикальные изменения «Я» субъекта как целого. После преодоления такой ситуации рефлексия вновь дифференцируется на предшествующие ей типы рефлексивных процессов, но протекающие уже на основе функционально новой структуры личности (Семенов, Степанов, 1983).

Для современного этапа психологии характерен прикладной характер исследований рефлексивных способностей человека. Особенно продуктивно изучаются особенности рефлексии в процессе обучения детей и взрослых, в профессиональной деятельности, в творчестве.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Вернитесь еще раз к определению рефлексии, которое сформулировал Д.Дьюи. Ответьте себе, случилось ли вам на протяжении двух - трех последних дней думать о чем-либо «активно, настойчиво и внимательно», анализируя как основания проблемы, так и возможные ее последствия? Характерен ли для вас вообще такой тип мышления? Или вы предпочитаете быстрое принятие решения при возникающей проблеме?
Известны ли вам люди, склонные к вдумчивому, неспешному размышлению? Какими личностными качествами они отличаются? Как вы думаете, сказывается ли на характере мышления время, в котором живет человек? Может быть, рефлексия «по Дьюи» несовременна в наш стремительный век? Пожалуйста, постарайтесь поразмышлять на предложенные вам вопросы и сформулировать хорошо продуманные ответы.
2. Попробуйте найти аргументы для обоснования утверждения, что рефлексия относится к метакогнитивным процессам психики.
3. В каких основных аспектах исследуется феномен рефлексии в современной психологии? Какой из них, на ваш взгляд, имеет особое значение для практической работы учителя? Постарайтесь обосновать ваше мнение.

1.3. Что такое рефлексия в современной психологии

Мыслить – значит говорить с самим собой ... слышать самого себя.

Иммануил Кант

Современная психологическая литература, как научного, так и прикладного характера, можно сказать, насыщена понятием рефлексии: рефлексивный подход, рефлексивное управление, рефлексивные игры и т.п. Постановка задачи развития рефлексивного (критического) мышления в различных образовательных программах придает этому понятию ценностный характер. Упоминание рефлексивного принципа в каких-либо методических разработках становится хорошим тоном.

Однако при таком широком признании этого феномена, в психологической литературе нет однозначного определения самого понятия рефлексии. Предлагается довольно большой выбор толкований, заметно отличающихся по содержанию друг от друга, что не может не смутить неподготовленного читателя. Чем объясняется такое положение? Очевидно, ответ лежит в самой природе рефлексии.

Объем и полифоничность психологического содержания рефлексии, ее полифункциональность, богатый спектр свойств и признаков действительно сложно объединить в одном понятии. Анализ исследовательских работ по психологии рефлексии дает нам возможность выделить ряд наиболее важных аспектов в ее современном понимании (Семенов, Степанов, 1983; Давыдов, 1986; Кулюткин, Сухобская, 1996; Холодная, 2002 и др.).

В своем теоретическом, концептуальном понимании рефлексия выступает как *форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения.*

В широком практическом смысле рефлексия рассматривается как *способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и представляет собой необходимую составную часть развитого интеллекта.*

Рефлексия близко соотносится с самосознанием личности и

рассматривается как *процесс самопознания субъекта, направленный на раскрытие внутреннего строения и содержания своего духовного мира, на построение целостного образа своего Я.*

Рефлексия как метакогнитивный процесс раскрывается как *принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, критический анализ его содержания, методов и результатов познания* (Философский энциклопедический словарь, 1983) или, проще говоря, как *способность думать об основаниях собственного мышления.*

Рефлексия в коммуникативных процессах понимается как *процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека.* Но это только одна сторона отражения: рефлексия – это еще и *осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению.* То есть рефлексия - не просто знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида.

«В этом смысле рефлексия – это своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга. *Это взаимоотражение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается внутренний мир первого индивида*» (Кулюткин, Сухобская, 1996, с.48).

Игра такого удвоенного зеркального отражения партнерами друг друга, в основе которого - рефлексия, замечательно передана в шутливых стихах С.Маршака, часто цитируемых по этому случаю:

*Он целовал вас, кажется?
-Боюсь, что это так!
-Но как же вы позволили?
-Ах, он такой чудаки!*

*Он думал, что уснула я
И все во сне стерплю,
Иль думал, что я думала,
Что думал он: «Я сплю!»*

Уточним, что процессы рефлексивного взаимоотражения реализуются не только в общении. Ведь способность человека занять рефлексивную позицию по отношению к себе есть ни что иное, как результат интериоризации личностью социальных отноше-

ний между людьми. Лишь на основе взаимодействия с другими, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается в состоянии рефлексивно отнестись и к самому себе (Кулюткин, Сухобская, 1996).

Самосознание человека, таким образом, как бы зеркально отражает реакции на него других. Это говорит об изначальной социальной сущности нашего внутреннего Я, неотступной тенью которого является другое Я или «Не-Я», как называет его поэт Серебряного века Иннокентий Анненский (1979, с.255):

*И грани ль ширишь бытия
Иль формы вымыслом ты множишь,
Но в самом Я от глаз – Не Я
Ты никуда уйти не можешь.*

Рефлексия реализует диалогичность самосознания, которая признается и в философии, и в психологии (М.М.Бахтин, М.Бурбери, Л.С.Выготский и др). «То, что было некогда диалогом между разными людьми, становится диалогом внутри одного мозга», - писал Л.С. Выготский, имея в виду естественное тяготение развитого интеллекта к внутреннему диалогу.

Интересную мысль подметил Л.Г.Грицак (2000) в размышлениях героя немецкого писателя А.Кестлера из романа «Слепящая тьма» о грамматической презентации другого Я в самосознании человека: «Оказалось, что раздумье – мысленный монолог, это на самом-то деле диалог, в котором один собеседник молчит, а другой вопреки грамматическим правилам называет его не ты, а я, чтобы втереться к нему в доверие и разузнать самые сокровенные помыслы...» (Кестлер, 1988).

Роль другого Я в самосознании человека особенно заметна в саморегуляции им своих действий и поведения. Как отмечал М.М. Бахтин (1979), «другой» всегда имеет некий «избыток видения» и, прежде всего, он, со своей точки зрения, может меня увидеть так, как это принципиально недоступно мне самому. Вот почему, поступая по-своему, человек предвидит, предчувствует мнение на этот поступок «другого», имея его в себе.

Рефлексия как психологическая основа саморегуляции человеком своей деятельности находит свое выражение в том, что человек

выступает для себя и как объект управления (как Я-исполнитель) и как субъект управления (как Я-контролер), который планирует, организует и анализирует собственные действия.

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская (1996) отмечали, что в обычной ситуации взаимодействия с объектом в сознании человека отражены лишь собственно исполнительские действия. Процессы контроля и оценки своих действий в данный момент человеком не осознаются, хотя они и реально функционируют. Осознание личностью своего Я (Я - исполнителя) существенно меняет позицию человека по отношению к собственной деятельности. Человек становится не просто субъектом своей деятельности, но и субъектом управления своей деятельностью.

Обсуждая вопрос о содержании понятия рефлексии, нельзя не коснуться еще одного вопроса. Признаться, этот вопрос был задан автору одним из его студентов, поэтому требует особого рассмотрения: «Всё ли, что я думаю «про себя», есть рефлексия?»

Стоит сказать, что этот вопрос беспокоил и самого Джона Дьюи. Первая глава его книги «Как мы думаем» так и называется: «Что такое мысль?». Обратимся за разъяснением к классику психологии. Вот как Д. Дьюи (1997) объяснял различие между разными видами мышления:

«В самом широком смысле мышление обозначает все, что, как говорится, «придет в голову» или «взбредет на ум»... Мечтание, постройка воздушных замков, свободный поток случайного и разрушенного материала, стремящийся через наш ум в моменты отдыха, - все это в этом неопределенном смысле является мышлением. Часть нашего бодрствования, большая, чем мы хотели бы сознаться даже себе, проводится в этом бесплодном занятии смутными мыслями и беспредметными мечтаниями...

Что касается рефлексивного мышления, то оно похоже на этот случайный поток мыслей в уме тем, что тоже состоит в последовательности предметов мысли; но оно отличается тем, что для него не достаточно случайного появления случайных «того или другого». Рефлексия подразумевает не простой ряд идей, но их последовательный порядок, чтобы каждая определяла последующую, как свое следствие, и в то же время основывалась на предыду-

щей. Последовательные части рефлексивного мышления вырастают друг из друга и поддерживают друг друга; они приходят и уходят, не смешиваясь. Каждая часть является ступенью от одного к другому, выражаясь технически, - это член мысли. Каждый член делает вклад, которым пользуются в следующем члене. Поток или течение превращается в связь, в цепь, в нить» (Дьюи, 1997, с. 12 – 13).

Далее также ярко и образно Д.Дьюи определяет саму сущность рефлексивного мыслительного процесса: «Мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть названо положением *на распутьи*, положение двойственное, представляющее дилемму, предлагающее альтернативы. Пока наша деятельность медленно переходит с одного предмета на другой, пока мы позволяем фантазии по желанию забавляться мыслями, рефлексии еще нет. Затруднение или остановка на пути к образованию мнения приводит нас, однако, к размышлению. При этой остановке в недоумении, мы, говоря метафорически, влезает на дерево; мы стараемся найти точку зрения, откуда бы мы могли видеть добавочные факты и, приобретя более общий взгляд на положение, решить, в каком отношении факты находятся друг к другу.

Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. ...вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу. Каждое возникающее заключение оценивается по отношению к регулирующей цели, по его соответствию данной проблеме. Эта потребность распутать затруднение контролирует предпринимаемое исследование... *Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления*» (Дьюи, 1997, с.20).

Современная психология дополняет размышления знаменитого психолога некоторыми новыми сведениями. Ряд исследователей считают, что мышлением, являющимся антиподом рефлексивному, является *реактивное* мышление. Оно основано на поиске «правильного ответа», дающего желаемый результат действия в данной ситуации. Мысля таким образом, человек не берет на себя труд задуматься, *почему* именно данный ответ является «правильным». В сущности, такое мышление можно рассматривать как про-

стю умственную реакцию на внешний стимул.

Этот вид мышления обнаруживает себя в большинстве обычных ситуаций. Так думает водитель, когда жмет на тормоза при виде выскочившего на дорогу мяча. Такое мышление демонстрирует библиотекарь, без запинки отвечая на вопрос о наличии, месте хранения и содержании какой-либо книги. Многие виды профессиональной деятельности основаны на реактивном мышлении, особенно, если ее операциональная сторона имеет жесткий алгоритм действия (летчики, фармацевты, кондитеры и др.).

Реактивное мышление развивается - как с опытом, так и благодаря специальной тренировке. Например, современные компьютерные игры – своеобразные тренажеры такого мышления (Bauer, 2003).

В отличие от реактивного, рефлексивное мышление не предлагает готовое «правильное» решение, оно формулирует гипотезы, подводит к озарениям, подвигает к открытиям. В отличие от реактивного, оно требует больше времени, терпения и труда. И если качество реактивного мышления приходит с опытом, то для развития рефлексивного мышления нужны особые условия, первое из которых – осознанное стремление овладеть им.

Обобщая разговор о понятии рефлексии, можно добавить, что рефлексия по своей природе – это исследовательский процесс, обращающий сознание индивида на самого себя. Рефлексируя, человек занимает по отношению к себе позицию исследователя, который вступает во внутренний диалог с собой по поводу самого себя как личности, партнера по общению или субъекта какой-либо деятельности.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Вернитесь еще раз к началу этого раздела, где обсуждается «многоликость» рефлексии: рефлексия и мышление, рефлексия и самосознание, рефлексия и общение. Задумайтесь, есть ли среди разнообразия проявлений рефлексии что-то общее? Попробуйте, вывести некий общий принцип рефлексии или ее общую формулу. Попытайтесь объяснить ее себе так, как если бы вы объясняли это ребенку.

2. «Бросая в воду камешки, смотри на круги, ими образуемые; иначе такое бросание будет пустою забавой». Скажите, усматриваете ли вы какую-либо связь между этим наставлением Козьмы Пруткова и размышлениями о сущности рефлексии Джона Дьюи? Постарайтесь обосновать ваше мнение.
3. Возвращаясь вечером домой, глядя из окна автобуса, мы невольно «думаем» о чем-то. Опыт прожитого дня нас чему-нибудь научит, если мы:
 - прокрутим в уме хронику событий этого дня и выделим самые важные для нас; из них постараемся оставить в памяти самые приятные;
 - зададим себе вопросы, например, такие как: Что важное для меня сегодня произошло? В чем я вижу причины этого события? Почему это произошло именно со мной? Каким было мое поведение, какими переживаниями оно определялось? Чему это должно научить меня? Какой для себя урок я должен извлечь из этого события?

Подумайте, какой из двух возможных стратегий в «размышлениях о жизни» вы обычно придерживаетесь? Задумайтесь о причинах вашего предпочтения (особенности темперамента, воспитания, нехватка времени, привычка, др.).

Какая из обсуждаемых здесь стратегий несет рефлексивный характер?

1.4. Механизм рефлексии или как думать рефлексивно

*Вы не думаете. Вы просто следуете логике.
Нильс Бор - Альберту Эйнштейну
(цит.по Нискер, 2000, с.227).*

В этом разделе мы попытаемся разобраться в том, *как именно* думать рефлексивно. Мы постараемся выяснить, известен ли науке сам механизм рефлексии и имеется ли какая-либо «технология» рефлексивного мышления.

Широта представленности категории «рефлексия» в научных исследованиях, несущая с собой неоднозначность в толковании самого термина, может быть объяснена в первую очередь универсальностью механизма ее действия, в основе которого лежит *принцип обратной связи* (Н.Винер, П.К.Анохин, Н.А.Бернштейн). Этот принцип проявляется на разных уровнях саморегуляции индивида: от нейрофизиологического до личностного.

На уровне высшей нервной деятельности данный принцип реализует себя в виде функционального образования, названного в теории П.К.Анохина *акцептором действия*. Согласно этой теории, роль акцептора действия состоит в том, чтобы оперативно оценивать степень соответствия совершаемого действия «заданному» эталону. Механизм акцептора действия позволяет нам корректировать и совершенствовать наши движения, речь, письмо в соответствии с тем внутренним образцом того, как это «должно быть».

Принципом действия этого же механизма, по мнению Л.П.Гримака (2000), объясняет специфику поведения человека как существа разумного швейцарский ученый Э. Агацци (1989). Он считает, что «разумность» человека проявляется, прежде всего, в том, что каждое его действие сопровождается наличием некоторого субъективного эталона «как должно быть». За исключением действий, которые человек производит произвольно, автоматически, во всех действиях, обязательно присутствует это самое «как должно быть», пронизывающее всю сложную иерархию человеческой деятельности.

Особенно нагляден этот механизм в действиях, связанных с моралью. Оценивая свой поступок как порядочный или непорядочный, мы опираемся на имеющееся у нас представление «как должно быть», которое в данном случае есть результат усвоения существующих социальных норм. «И эта постоянная оценка действий пред-

ставляет собой непрерывную, хотя и не всегда осознаваемую рефлексию ... как процесс общения человека с собой в целях специальной психологической и физиологической самообработки, самообилизации к преодолению предстоящих трудностей» (Гримак, 2000, с.15).

Как считают ученые, на уровне самосознания принцип обратной связи находит воплощение в так называемой «нормальной двойственности» человеческого *Я*:

- *Я* как субъект, осознающий и регулирующий свои действия;
- *Я* как объект, осуществляющий свои действия (Кулюткин, Сухобская, 2000).

Современные исследования показывают, что нормальная двойственность человеческого самосознания основана на определенных нейропсихологических механизмах. Согласно исследованиям А.Р.Лурия, процессы программирования и критической оценки действий зависят от нормального функционирования лобных долей коры головного мозга. Поражение лобных долей приводит к импульсивности действий, к потере контроля и критичности.

Исследования Ф.Д.Горбова обнаружили органическое взаимодействие между исполнительной и контролирующей системой психики в целостной регуляции деятельности личности, что позволяет человеку выступать одновременно *Я-исполнителем* и *Я-контролером* (Горбов, 1971). Так, например, объясняя новый учебный материал на уроке, учитель одновременно выступает и как *Я-исполнитель*, который рассказывает детям о перелетных птицах, и как *Я-контролер*, который анализирует то, как он делает это. Играя шахматную партию, человек играет не только против противника, но и против самого себя, мысленно делая условные ходы «за противника».

Такая нормальная двойственность сознания была описана еще в конце 19 века У. Джеймсом: «О чем бы я ни думал, я всегда в то же время более или менее осознаю самого себя, свое личное существование. Вместе с тем ведь это я сознаю, так что мое самосознание является как бы двойственным – частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом» (Джеймс, 1991, с.80).

В книге ученых-психологов Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской (1996) «Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды» приводится описание эксперимента, убедительно доказывающего высокую степень взаимодействия исполнительной и контролирующей системы регуляции. Как известно, в процессе общения человек является одновременно и говорящим, и слушающим, что дает ему обратную связь, позволяя оценивать себя. Когда в условиях эксперимента человека лишали обратной связи от собственной речи (с помощью специального устройства сигналы обратной связи попадали на слух говорящего опозданием или с изменением тембра звучания), то речь говорящего замедлялась, изменилась структура речи: появились выпадения и искажения слов, говорящий испытывал психическую напряженность.

Таким образом, нарушение механизма самоконтроля, основанного на обратной связи между речевым и слуховым анализаторами в коре головного мозга, разрушает гармоничное взаимодействие в системе «Я – второе Я». Значение такого контроля действительно велико для нормального функционирования психики, потому природа предусмотрела и систему страховки: обратная связь в мозг говорящего человека поступает не только через органы слуха, но и от речевого аппарата; более того, по реакции другого человека говорящий может и зрительно контролировать правильность своей речи.

Приведем блестящий пример рефлексивной регуляции человеком своего поведения из вышеупомянутой книги:

«Шалапин как-то заметил, что раздвоение своего Я во время игры на сцене является чрезвычайно трудным делом. «Когда я пою..., воплощаемый образ передо мною всегда на смотру. Он перед моими глазами каждый миг. Я пою и слушаю, действую и наблюдаю. Я никогда не бываю на сцене один. На сцене два Шалапина. Один играет, другой контролирует... Помню, как однажды, когда Сусанин, обнимая свою дочь Антониду, поет «Ты не кручинься, дитяtko моё...», я почувствовал, как по моему лицу потекли слезы. В первую минуту я не обратил на это внимания, но вдруг заметил, что вместо приятного тембра голоса из горла начинает выходить какой-то жалобный клекот. Я испугался и сразу сообразил, что плачу я, растроганный Шалапин, слишком интенсивно почувствовал горе Сусанина, то есть слезами лишними, ненужными, - и я мгно-

венно сдержал себя, охладил... Я ни на минуту не расстаюсь с моим сознанием на сцене. Ни на секунду не теряю способности и привычки контролировать гармонию действия» (цит. по Кулюткин, Сухобская, 1996, с.52).

Теперь попытаемся выяснить, как именно человек «входит» в рефлексивную. Обратимся за советом к Д.Дьюи: «Мышление не является случаем самовозгорания; оно не возникает на почве «общих принципов». Есть нечто специфическое, что производит и вызывает его. ...начало мышления находится в каком-то затруднении, смущении или сомнении» (Дьюи, 1997, с.21).

Современная психология придерживается близких взглядов на механизм рефлексивного акта с точки зрения его практической реализации или, как называют его исследователи, механизм «запуска». По своей психологической природе рефлексия всегда связана с разрывом и выходом за пределы любого непосредственного, «автоматически» текущего процесса или действия (Рубинштейн, 1976). Поэтому, в соответствии со структурой рефлексивного акта, разработанного Н.Г. Алексеевым (1976), одним из первых условий его разворачивания является полная *остановка*, прекращение непрерывного, «естественного» хода какого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различения субъектом «себя».

В практическом смысле для выхода в рефлексивную достаточно задать себе вопрос типа «*Что происходит? Что со мной? Что я делаю и почему?*» Такой же эффект произведет и осознание человеком проблемности ситуации, в которой он оказался. Невозможность поступать прежним образом вызовет остановку текущего психического процесса, и человеку будет представлена возможность отрефлексировать себя и ситуацию.

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью *фиксации* случившейся остановки и самого остановленного процесса с целью выделения проблемы. Фиксация реализует отношение субъекта к предмету рефлексии. Именно фиксация осуществляет раздвоение, поляризацию рефлексивного процесса и ведет к более полному осознанию проблемы (Митина, 2002).

Следующими этапами рефлексивного процесса становятся

анализ, который может принять форму внутреннего диалога, и *решение*, которое может иметь форму выводов или намерения поступать определенным образом.

Упомянутые этапы рефлексивного акта в целом соотносятся со *структурой рефлексивной мысли*, которая включает:

- уяснение для себя фактов, подлежащих анализу,
- осмысление основных идей и принципов, лежащих в их основе,
- анализ всех составляющих компонентов данной ситуации,
- синтез знаний и идей для принятия решения,
- оценка принятого решения (Shermis, 1992).

Несколько другой подход к пониманию механизма рефлексии представлен в исследовании Н.И. Гуткиной (1983). Определяя рефлексию как исследовательский акт, направленный человеком на себя как субъекта жизнедеятельности, автор выделяет в его структуре два необходимых компонента: интроспекцию и децентрацию. Под *интроспекцией* подразумевается сосредоточенность индивида на своих психических процессах и переживаниях, в результате чего он может отмечать те или иные изменения в их протекании. Однако нового знания о себе путем интроспекции человек не получает. В интроспекции автор усматривает лишь одно из составных условий выхода в собственно рефлексивный процесс.

Другим условием является *децентрация*, т.е. выход индивида в стороннюю позицию по отношению к текущей психической активности. Сплав интроспекции с децентрацией и есть начало рефлексивного процесса. В этом смысле механизм рефлексии созвучен идее С.Л.Рубинштейна (1976), который определял ее как способность человека мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни, занять позицию вне ее для суждения о ней.

Таким образом, мы рассмотрели рефлекссию как с точки зрения ее внутреннего принципа действия (принцип обратной связи), так и с точки зрения механизма ее практической реализации.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Как вы понимаете действие принципа обратной связи в рефлексии?
2. Постарайтесь объяснить себе смысл фразы «нормальная двойственность самосознания». Какую роль выполняет взаимодействие Я-исполнителя и Я-контролера? Что происходит в психике человека при нарушении такого взаимодействия?
3. Ваша задача – объяснить «технология» рефлексивного мышления. Сначала определите, что является условием «выхода» в рефлексии. Может ли рефлексия начаться «сама по себе», спонтанно, незаметно для человека? Как называется первый этап рефлексивного процесса? В чем его назначение? Теперь определите его второй этап. Какую роль он выполняет? Какие другие этапы рефлексивного процесса вы можете назвать? Чем заканчивается рефлексивный процесс?
4. Вернитесь к той части раздела, где упоминается структура рефлексивной мысли, предложенная S.Shermis (1992). Чтобы яснее осознать ее смысл и содержание, попробуйте дать свою интерпретацию каждому ее компоненту.
5. Как вы понимаете значение слова «децентрация»? Какой другой процесс необходим для «выхода» в рефлексии?

Рефлексивный практикум

Как мы выяснили, для начала рефлексивной мысли необходим стимул. Таким стимулом могут быть вопросы, которые мы сами задаем себе. Конечно, не всякий вопрос побуждает к рефлексии, а только тот, который содержит в себе проблему, имеющую для нас значение.

Предлагаем упражнение, которое поможет вам прямо сей-

час «выйти» в рефлексии. Для этого вам следует сначала ответить себе на вопрос: «*Какое из всех дел, которыми вы сейчас заняты, имеет для вас особое значение?*». Подумали?

Теперь внимательно прочитайте вопросы. Не торопитесь, если вы будете серьезны и честны перед собой, ответ на каждый вопрос может принести вам новое знание о себе.

- Какого результата в этом деле я действительно хотел бы достичь?
- Какой первый шаг я должен предпринять, чтобы этот результат стал реальностью?
- Все ли зависит только от меня? Отвечаю ли я лично за результат?
- Верю ли я в достижение результата? Чем определяются мои сомнения?
- Что мешало мне сделать это раньше? Какие возможные препятствия в достижении результата я вижу в перспективе?
- Если я достигну цели, какие позитивные изменения произойдут в моей жизни?

1.5. Роль рефлексии в психическом развитии человека

... Из всех приключений, уготованных нам жизнью, самое важное и интересное – отправиться в путешествие внутрь самого себя, исследовать неведомую часть самого себя.
Федерико Феллини

В предыдущих разделах мы рассмотрели психологическое

содержание рефлексии и механизм ее действия. Теперь попробуем разобраться в том, какую роль играет рефлексия в психическом развитии человека.

В жизни каждого человека бывают ситуации, когда он задумывается о себе, своих жизненных принципах, своих личностных качествах, своем характере и о том, как это влияет на других людей. Как правило, поводом к такому раздумью служит какая-либо проблемная ситуация. Это случается, когда человек замечает, что в его жизни что-то происходит «не так», и что поступать прежним образом он уже не может, как, например, в известном стихотворении Е. Евтушенко (1989):

*Со мною вот что происходит:
ко мне мой старый друг не ходит,
а ходят в праздной суете
разнообразные не те...*

Наблюдая себя, свои поступки, мысли, чувства, переживания, человек нередко сталкивается с их неоднозначностью, а порой с их противоречивостью. Пытаясь решить, что из них истинно, а что ложно, что отражает его подлинные взгляды и намерения, а что, например, выдает его стремление произвести впечатление, кому-то нравиться, человек ищет аргументы, подтверждающие или опровергающие его тот или иной поступок, мысль, отношение к кому-то. Этот поиск идет в процессе так называемого *внутреннего диалога*.

Внутренний диалог с самим собой или с кем-то воображаемым другим дает возможность человеку стать в позицию исследователя по отношению к себе. *Внутренний диалог с самим собой – это и есть рефлексия*.

Рефлексия дает человеку возможность увидеть себя со стороны глазами другого *Я*, понять себя, свои желания, свои переживания, свои поступки, т.е. помочь себе объяснить самого себя.

В то же время рефлексия позволяет «заглянуть» во внутренний мир другого человека: это умение видеть и понимать других людей, осознавать истинные мотивы их поступков и отношений. Рефлексия, обладая свойством двойного отражения, дает человеку знать и то, как он воспринимается и оценивается другими.

Рефлексия позволяет человеку стать не просто более проницательным по отношению к себе и другим, но и во многом способствует его взрослению. Познавая себя, глубже понимая других людей, человек все больше освобождается от непосредственного влияния окружающих, бездумного следования их требованиям и ожиданиям, от случайных импульсивных поступков. Чем глубже развита у человека рефлексия, тем в большей мере он способен быть субъектом своей жизни, тем большую ответственность он испытывает перед собой и другими, ориентируясь на сознательно поставленные цели. Уверенно можно сказать, что способность человека к рефлексии – это фактор и средство его личностного роста. В этом смысле рефлексия обладает мощной *развивающей* функцией.

Овладение рефлексией как способностью к критическому самоанализу обогащает Я-концепцию человека. Наблюдая себя в разных ситуациях и оценивая свои возможности и способности, сравнивая себя со значимыми другими людьми, человек лучше осознает свои сильные и слабые стороны, индивидуальные особенности своей личности. Приобретаемый в рефлексии опыт самопознания обогащает и расширяет представление человека о самом себе. Это позволяет ему строить более адекватные его возможностям цели на будущее. Человек, практикующий рефлексивный анализ своих планируемых поступков (тот, кто «просчитывает все шаги»), как правило, демонстрирует более рациональное поведение и скорее достигает намеченной цели. В случае неудачи человек, знающий себя или, как говорят, знающий себе цену, не станет заниматься «самоедством» и не станет винить в случившемся вся и всех. Он примет самого себя таким, каков он есть, сделает выводы из случившегося («от-рефлексирует ситуацию») и поставит новые задачи. В этом проявляется *самопознавательная* и *самоорганизующая* функция рефлексии.

Рефлексия укрепляет ретроспективные связи самосознания человека с собственным прошлым, со своим детством. Обращение к своему детскому Я, «приглашение» его в свой внутренний диалог помогает, например, родителям лучше понять своего ребенка, а учителю своего ученика. Такую функциональную направленность рефлексии можно было бы назвать как *консолидирую-*

щую внутренней ментальный опыт человека (Холодная, 2002).

Рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает ему стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать свой волевой потенциал.

Умение «властвовать собой», всегда высоко ценимое в человеке, также имеет рефлексивную природу. Что советуют психологи человеку, переживающему захлестывающее его сознание смещение чувств?

- Да, конечно, сначала стоит сказать себе «стоп», т.е. попытаться приостановить беспорядочно мелькающие в голове мысли. Затем постараться выйти в стороннюю к текущей ситуации позицию и внимательно посмотреть на нее с внешней стороны. Вот теперь стоит задать себе несколько вопросов, нацеливающих на принятие взвешенного решения, например: В чем состоит данная проблема? Чья это проблема? В чем ее причина? Что можно сделать сейчас, чтобы снять ее? и т.д. в соответствии с механизмом выхода в рефлексию: «остановка» – «фиксация» - «анализ» – «решение».

В случае внутренней растерянности перед каким-либо препятствием в жизни, безотчетного стремления избегать трудности, которые все же нужно преодолеть, именно внутренний диалог с собой, заканчивающийся самоприказом, позволяет мобилизовать себя, собрать волю «в кулак» и начать действовать. В контроле над эмоционально-волевыми процессами проявляется *регулятивная функция* рефлексии. В этой же функции выступает рефлексия и в метакогнитивном контроле мыслительных процессов.

Способность к рефлексии неоценима в общении. Благодаря умению рефлексировать свое поведение и поступки других людей, человек развивает в себе такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, тактичность, которые позволяют ему выстраивать успешные взаимоотношения с людьми. Даже острый конфликт «поддается лечению», если подойти к нему с умом (т.е. рефлексивно): когда хотя бы один из его участников может спокойно проанализировать ситуацию, принимая в расчет как свои интересы, так и интересы оппонента (помните другую

формулу выхода в рефлексию: «децентрация» плюс «интроспекция»?).

Не менее важна рефлексивная способность в любой совместной деятельности людей. Как известно, человек не только делает что-то, но и сознает, что он делает. Когда он работает один, это проще. А если в работе что-то не получается и выполняют ее несколько человек, то только способность личности вывести свое сознание «вне» или «над» этой рабочей ситуацией и критически проанализировать ее, позволит четко скоординировать и согласовать действия партнеров по решению общей задачи, добиться её успешного выполнения. Рефлексия выступает в своей *социальной* функции, когда её предметом является другой человек и его действия.

Особо значимая сфера рефлексии - мыслительные процессы, недаром ее иногда определяют как *мышление о мышлении*. Как известно, человек не только понимает что-то, но и понимает, что он понимает. Или понимает, что он не понимает. Или не понимает, что именно он не понимает. Это уже начало рефлексии, внутренний призыв к выходу в неё. Человек прибегает к рефлексии, когда оказывается в проблемной ситуации. Именно рефлексивный обзор всех составляющих данную задачу и своих собственных действий позволяет ему, заняв иную умственную позицию, отыскать недостающее звено в данных задачи или осознать собственное заблуждение.

Как известно, рефлексия позволяет не только лучше решать задачи, но и решать такие задачи, которые без рефлексивного осмысления решению почти не поддаются. В качестве примера приведем здесь одну из таких задач из книги «Аэробика для ума» (Гэммон, Брэгдон, 2003). Шутливая по своему содержанию, она является разновидностью старой задачи о крестьянине, лисе, гусе и зерне.

«Антонио, женатый человек, пригласил на обед свою мать и тещу. Все условились собраться у них с женой дома, а затем отправиться ближайший ресторан. Для этого Антонио решил сам всех доставить в ресторан на своей машине. Однако ему пришлось столкнуться с некоторыми трудностями.

У него был двухместный «Фиат» с откидным верхом, в котором помещался только один пассажир. Кроме того, его мать и

теща недолюбливали друг друга, а у жены и ее свекрови (матери Антонио) тоже сложились натянутые отношения. Антонио не мог оставить мать ни с женой, ни с тещей – ни дома, ни в ресторане. Как ему перевезти всех в ресторан, не оставляя наедине людей, недолюбливающих друг друга? К тому же он не может никого из них оставить и в каком-либо третьем месте».

Подсказка: поскольку Антонио ладит со всеми тремя женщинами, а одна из них не ладит с остальными двумя, ему нужно провести как можно больше времени именно с этой женщиной, и никогда не оставлять ее наедине с любой из двух оставшихся.

А дальше – попробуйте рефлексивно занять позицию одного из этих героев и предложить Антонио свой вариант решения его проблемы. Догадались? А теперь проверьте себя:

Сначала Антонио отвозит в ресторан мать. Затем он возвращается, забирает тещу и везет ее в ресторан. Высадив тещу, он вновь сажает в машину мать и везет ее домой. Вернувшись к себе, Антонио высаживает мать, берет жену, едет в ресторан и оставляет ее там с тещей. Затем он вновь возвращается домой, берет мать и вместе с ней едет в ресторан.

Не имеет значения, возьмет ли Антонио во вторую поездку жену или тещу. Главное здесь то, что в первую поездку берется тот, кто не совместим с остальными, в данном случае - мать Антонио.

Конечно, решить такую задачу можно и логическим рассуждением, но, согласитесь, рефлексивный анализ взаимных позиций героев намного облегчает процесс решения.

Есть еще одно замечательное свойство рефлексии мышления. Она помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, «снять» содержание и, в случае необходимости, внести какую-то поправку или подать идею. Так поступает, например, рефлексивный учитель математики или тренер по шахматам, помогая своему ученику самостоятельно разобраться в сложной задаче.

Такой же принцип мышления и у следователя, успешно распутывающего замысел преступника. Рефлексивный подход позволяет ему расшифровывать поступки другого человека и даже предугадывать их. Вспомните многочисленные победы мсье

Пуаро, он не даром относил их на счет «своих маленьких серых клеток». Благодаря рефлексивному уму и писательскому таланту Агаты Кристи, Пуаро ошеломлял преступников своей способностью видеть их насквозь, которая, по сути, есть рефлексивная способность в своей *познавательной* функции.

Безусловно, имеются и другие сферы приложения рефлексии. Упомянем здесь еще две ее важнейшие функции. Сложившаяся в психологической науке традиция выделять такие виды рефлексии, как личностная, коммуникативная, кооперативная и когнитивная, которые мы обсуждали выше, имеет в значительной мере условное основание. Так, в реальности бытия человека его мышление не изолировано от его личностных особенностей. Напротив, как показывают результаты экспериментальных исследований, продуктивность мышления в значительной мере зависит от степени реализации личностной позиции субъекта мышления, от глубины его «личностных смыслов» (Леонтьев, 1957), вовлеченных в решение проблемы.

Механизмом, опосредующим и связывающим операционально-предметную сторону мышления и личностные смыслы субъекта, включенные в мыслительный процесс, является рефлексия. В этом проявляется одна из её важнейших функций – *интегрирующая*, которая способствует системности в деятельности высших психических функций человека. М.А.Холодная (2002), обсуждая проблему мудрости как форму интеллектуальной одаренности в условиях естественной жизнедеятельности, приводит мнение исследователя Г. Лабовью-Виеф, что интеллектуальное развитие взрослых людей отличается от линии развития интеллекта в детстве и в юности. «Их интеллектуальное развитие идет по пути интеграции различных форм опыта, в результате чего у взрослого человека складывается особая ментальная модель действительности, объединяющая знания об объективном мире, других людях и собственном Я» (Холодная, 2002, с.182). Остается предположить, что в создании такой ментальной модели интегрирующую роль выполняет рефлексия.

И, наконец, важнейшей функцией рефлексии является «*обеспечение осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности*» (Рубинштейн, 1997), что, безусловно, повышает ее про-

дуктивность и качество. При этом добавим: не только к деятельности, но и к собственным мыслям. Древнекитайский философ Лао-Цзы предупреждал: *«Будьте внимательны к своим мыслям, - они начало поступков»*.

Подытоживая разговор о роли рефлексии, о ее функциях, нельзя не прийти к выводу, что значение этого феномена в психической жизни человека действительно велико. Перефразируя известную цитату, можно сказать, что в присутствии рефлексии вся и всё умнеет. Это действительно Божий дар человеку, вот только всегда ли он умеет им пользоваться?

Чтобы это был не просто риторический вопрос, а повод задуматься о себе, предлагаем выполнить следующее задание.

Рефлексивный практикум

Пожалуйста, поразмышляйте о роли рефлексии в Вашей жизни. Часто ли Вы прибегаете к помощи рефлексии при решении каких-либо проблем? Свойственно ли Вам явление *внутреннего диалога*? Как давно Вы знакомы со своим внутренним собеседником? Какой характер носит ваш внутренний диалог – позитивный, оптимистический или негативный, угнетающий вас?

Внутренний диалог – разговор в реальном времени, который мы ведем с собой обо всем, что происходит с нами в жизни. Он обладает огромной силой воздействия на нас. Если это не пустая внутренняя болтовня, которую мы ведем с собой, а рациональный и здоровый разговор, основанный на честном принятии фактов, то он поможет нам объективно оценить себя, вселит в нас дополнительную уверенность в своих силах, откроет новые смыслы и направления в жизни.

Для того, чтобы лучше понять себя и прислушаться к тому внутреннему диалогу, который вы ведете с собой, предлагаем вам *упражнение*, идею которого мы позаимствовали из книги «В поисках своего подлинного «Я» (МакГро, 2003).

Было бы очень полезно, если бы при выполнении этого упражнения, а также других заданий, которые мы Вам предложим, вы пользовались бы своим блокнотом или дневником. Письменный разговор с самим собой, размышление на бумаге – эффек-

тивное средство развития рефлексии.

Выберите для выполнения этого упражнения такой день, когда вы не планируете для себя ничего серьезного. Это должен быть ваш обычный день.

Держите дневник под рукой. Каждые два часа приостанавливайте делать то, чем вы были заняты, открывайте дневник и коротко записывайте суть того внутреннего диалога, который вы вели с собой в течение прошедшего отрезка времени. Каждая из этих шести - восьми «писательских сессий» должна занимать всего несколько минут. Не задумывайтесь о красоте стиля, просто следуйте за своими мыслями о:

- своем внешнем виде;
- своем здоровье;
- своих отношениях с близкими вам людьми;
- работе, которую вы выполняли последние два часа;
- своей работе вообще;
- своем интеллекте;
- своей компетентности;
- своих способностях;
- своей ценности.

Если вам удобнее не ждать, пока пройдет два часа, а «конспектировать» свои внутренние реплики по мере их возникновения, переключитесь именно на такой режим. Ваша задача состоит в том, чтобы добиться воспроизведения, а затем и понимания своего внутреннего диалога на протяжении всего дня, не нарушая при этом своей обычной деятельности.

Спустя время, просмотрите свои записи. Не удивляйтесь, если что-то покажется вам странным, совсем не похожим на вас. Разве мы знаем себя до конца?

Поразмышляйте, как бы вы определили общий тон или настроение своего внутреннего диалога: оптимистичный, уверенный или негативный, самоуничижительный? Осмыслите причины преобладающего настроения вашего диалога. Проанализируйте, как это настроение повлияло на решения, которые вы принимали, на поступки которые совершали в течение того дня.

Просматривая сделанные собой записи, ответьте на вопрос: какой друг вы сам себе на протяжении дня? Вы – тот человек,

который разговаривает с вами ежедневно, постоянно. Вслушайтесь в этого человека. Создаете ли вы внутри себя среду, отравленную недоверием к себе и искажающую восприятие мира, или разговор, который вы ведете с собой, помогает вам увидеть здравый смысл в событиях жизни, вселяет веру в себя, вдохновляет вас на разумные поступки?

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Подумайте, почему овладение рефлексивным мышлением способствует личностному росту человека? В чем еще проявляется развивающая функция рефлексии?
2. Какое влияние оказывает рефлексия на развитие Я-концепции человека?
3. В чем проявляется регулятивная функция рефлексии?
4. Каким образом рефлексивная способность человека помогает ему успешно общаться с другими людьми?
5. Попробуйте вспомнить случай из вашей жизни, когда рефлексивный подход помог вам решить какую-то сложную проблему (задачу).
6. Если в вашей библиотеке найдется том произведений Агаты Кристи, постарайтесь найти в нем рассказ или повесть, в котором расследование преступления ведет знаменитая мисс Мапл. Отметьте для себя те эпизоды, в которых она демонстрирует свою рефлексивную способность отображать ход мышления других людей, разгадывая внутренние мотивы их поведения и прогнозируя их поступки.
Как вы думаете, в какой еще профессиональной сфере может быть полезна такая способность?

1.6. Развитие рефлексии в онтогенезе

Особенностью живого ума является то, что ему нужно лишь немного увидеть и услышать для того, чтобы он мог потом долго размышлять и многое понять.

Джордано Бруно

Для более полного понимания психологических особенностей рефлексии важно знание ее генезиса. Когда впервые у человека появляется способность к рефлексии? Что является ее первым объектом? Какие факторы влияют на развитие рефлексивных свойств мышления человека? Можно ли обучать рефлексии? Эти и некоторые другие вопросы будут обсуждаться в данном разделе.

Как показывают исследования, самые первые проявления рефлексии отмечаются у детей дошкольного возраста. Очевидно, в начале этого возраста дети еще нерефлексивны. В пользу этого утверждения свидетельствует открытый Ж.Пиаже феномен эгоцентризма мышления ребенка и его эгоцентрической речи, психологическая сущность которых как раз и состоит в неспособности ребенка соотносить свою точку зрения с точкой зрения других людей, т. е. в его неспособности к децентрации.

Постепенно механизмом дальнейшей социализации ребенка становится его способность к идентификации с другими людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами. Ребенок обычно стремится идентифицироваться с образом, который производит на него большое эмоциональное впечатление. Через идентификацию он познает большинство этических эталонов, на основе которых развиваются его личностные качества. Присваивая себе этот образ, ребенок начинает через него осознавать себя, соотносить свое понимание этого эталона поведения и свое поведение. Соотнесение своего нравственного «Я» с эталоном и с «Я» других людей стоит ребенку большого эмоционального и умственного напряжения, но это и есть начало развития его рефлексивных способностей (Мухина, 1997).

Рождающаяся рефлексия направлена на формирование у дошкольника представления о себе и отношения к себе и по своей сути является онтогенетически *первой формой личностной рефлексии* (Лисина, 1982).

В младшем школьном возрасте рефлексивная способность ребенка обогащается новыми качествами. Главным фактором ее развития становится сама учебная деятельность, успешное овладение которой способствует развитию *интеллектуальной рефлексии*. Новый вид рефлексии проявляется в поиске и отсле-

живании оснований собственных мыслительных действий в ситуации решения учебных задач. Рефлексия, наряду с умственными действиями анализа и планирования, является психическим новообразованием этого возраста. Как свидетельствуют исследования, к окончанию начальной школы немногим более половины школьников владеют интеллектуальной рефлексией (Давыдов, 1986).

Подростковый возраст характерен активным ростом самосознания. Средством его развития становится *личностная рефлексия*. Подросток углубленно изучает себя, обогащая самосознание новым материалом. Он изучает свои личностные особенности, свои отношения с окружающими, свои возможности и притязания, свои сильные и слабые стороны. Рефлексия его простирается также в прошлое и в будущее: она соединяет его переживания о себе в детстве с его ожиданиями от себя во взрослой жизни. Содержательный план рефлексии достаточно обширен, подросток анализирует окружающий мир, других людей, самого себя и даже собственную рефлексия. Особенностью рефлексии в это время является ее насыщенная эмоциональность. Стремительно изменяющаяся внешность, восприятие себя другими, способности и успехи в учебе постоянно находятся в фокусе рефлексии и вызывают острые переживания, которые в свою очередь тоже рефлексиируются.

Другой особенностью подростковой рефлексии является ее свободная ассоциативность. Подросток погружается в свои мысли, текущие в разных направлениях в зависимости от душевных переживаний или внешних обстоятельств. Однако центром притяжения рефлексии подростка является он сам, его личность. Именно в рефлексии подросток удовлетворяет потребность в самоидентификации: его более всего сейчас интересует собственное «Я». Подросток стремится понять себя. «*Кто Я?*» - становится главным вопросом этого возраста.

Бесспорно, рефлексивные способности неравны у подростков. Интенсивность и широта рефлексии в отрочестве напрямую связана с особенностями воспитания в детстве: семейными традициями чтения хороших книг и их обсуждения, развитого внимания к чувствам и мыслям других людей, восторженного удивления в открытии мира. Но все же одно обстоятельство

характерно для всех подростков – данная им от природы возможность в сравнительно малый срок небывало поднять себя в духовном развитии.

Юность – недолгий период в жизни после отрочества до взрослости, возрастные границы – от 15-16 до 21-25 лет. Но именно в юности происходит становление человека как личности, как гражданина. Без преувеличения этот период называют вторым рождением личности. Важнейшей духовной задачей юности становится личностное и профессиональное самоопределение. Юноша стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе (*Кто Я?, Во имя чего живу?, Кем я могу стать в жизни?*), по отношению к другим людям.

В юности остро переживается проблема выбора жизненных ценностей. Именно в юности человек осмысленно определяется в категориях добра и зла, чести и бесчестия, права и обязанности, делает выбор своей внутренней позиции по отношению к миру. Данные проблемы для юноши становятся предметом как жарких споров со сверстниками, так и внутренних диалогов с самим собой.

Рефлексия в юности выполняет большую духовную работу, именно с её помощью совершается самое главное открытие юности – открытие внутреннего мира (Кон, 1982). Развитая рефлексия юноши полифонична: дает возможность и тонко отобразить игру собственных чувств и переживаний, и с холодной логикой просчитать меру искренности чувств кого-то другого по отношению к себе, и с философской отстраненностью балансировать мыслью на проблеме бытия своего существования. Рефлексия заполняет все пространство внутреннего мира, делая его динамичным, живым, а порой и драматичным.

Изучение особенностей раннеюношеской рефлексии, проведенное Н.И. Гуткиной (Формирование личности..., 1989), показало, что рефлексия личностного плана отмечена почти у 80% опрошенных школьников 9-10 классов. Как правило, стимулом к выходу в рефлексивную позицию становятся конфликтные ситуации в общении (для 82% испытуемых), которые становятся объектом самоанализа старшеклассников.

Рефлексия в социальном контексте конструктивна: она помогает определить собственную позицию по отношению к внешнему миру. В этом возрасте человек сознательно делает выбор своего дальнейшего развития: либо по направлению своего духовного и личностного роста, либо с ориентацией на приоритет материального благополучия. Этот выбор определяет разрыв между молодыми людьми как в сфере ценностных ориентаций, так и в их способности к рефлексии. Богатейший по своему духовному потенциалу возраст может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Как замечает В.С.Мухина (1997), «прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка».

Сензитивный период в развитии рефлексии – подростковый и юношеский возраст – подходит к концу. Исследования по изучению рефлексивных способностей взрослых (Тулльвисте, 1985) показывают, что дальнейший прирост в их развитии не так уж значителен по сравнению с их динамикой в отрочестве и юности и является результатом специально организованного обучения. Иными словами, с годами взрослый человек может прибавлять в мере своей житейской мудрости как форме организации интеллектуального опыта (Холодная, 2002), но не в рефлексивных свойствах своего ума: «автоматического» развития рефлексии не происходит. К тому же, как показывает опыт, юношеская рефлексивная устремленность ума с годами притупляется (как случается, например, с юношескими чувствами).

В этой связи возникает вопрос: что делать, чтобы сохранить и развить эту замечательную способность к внутреннему диалогу с самим собой? Не только здравый смысл, но и результаты исследований (Найденев, 1989; Семенов, 2000) утверждают, что единственный способ существования рефлексии в сознании человека - культурно обогащенная, насыщенная пытливым мышлением среда. Установлено также, что прогрессирующие изменения рефлексии обусловлены постоянным и целенаправленным подкреплением, отражающим сознание человека «на себя».

Что это значит в практическом плане? Современная литература по рефлексии содержит широкий диапазон методов и

приемов ее развития. В последующих разделах многие из них будут рассмотрены. Здесь же мы приведем лишь один, пожалуй, наиболее доступный и вместе с тем эффективный способ побуждения человека к рефлексии. *«Первым ключом к мудрости является постоянное и частое вопрошание»*, - говорил французский философ Пьер Абеляр. Итак, путь к рефлексии – задавать себе вопросы, искать на них ответы, а затем анализировать - и свои вопросы, и свои ответы.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Как вы думаете, является ли способность к рефлексии врожденной или приобретенной? Когда впервые в онтогенезе проявляются признаки рефлексивного сознания? Что способствует развитию рефлексивных свойств сознания в детстве?
2. Какой вид рефлексии развивается у младшего школьника как результат освоения им учебной деятельности? Что является ее внутренним содержанием?
3. Что составляет содержательный план рефлексии подростка? Какая потребность подростка находит удовлетворение в его рефлексии?
4. Какую психологическую задачу возраста решает рефлексия в период ранней юности? Что чаще всего побуждает юношу к рефлексивному анализу своей личности?
5. Каковы особенности развития рефлексивной способности взрослого человека? Влияет ли опыт на развитие рефлексии? Попробуйте определить главное условие развития способности человека к рефлексии.
6. Попытайтесь предпринять краткий рефлексивный анализ своей юности. Как вы думаете, какое место занимала рефлексия в развитии вас как личности? В каких формах находила выражение рефлексивная ориентация вашего сознания: участие в дискуссиях, спорах с одноклассниками и учителями, исповедальные беседы с близкими друзьями, самоанализ «про себя» или в дневниковых записях, увлечение поэзией, познание духовной литературы?
Как вы считаете, какой след оставила юношеская рефлексия

на вашем последующем личностном развитии?

Рефлексивный практикум

Вашему вниманию предлагаем *упражнение «Сто вопросов»**, развивающее вашу способность к «вопрошанию» и вдумчивому самоанализу.

1. Составьте список из сотни вопросов, которые являются особенно важными для вас. Ваш перечень может включать в себя вопросы любого рода, лишь бы они содержали в себе нечто такое, что действительно волнует вас, начиная, к примеру, с вопроса: «Как мне изменить мою жизнь к лучшему?» или «Как мне научиться уделять больше времени людям, которых я люблю?».

Вы можете составить этот список за один присест. Это у вас получится, если вы уделите этому занятию достаточное время, и ничто другое не будет занимать ваше сознание. Пишите быстро, фиксируя на бумаге приходящие в голову мысли, не беспокоясь о правильности правописания или повторения одного и того же вопроса другими словами. Вы также можете выполнить это упражнение, возвращаясь к нему несколько раз.

2. Когда ваш список будет готов, приступайте к следующему этапу работы над собой. Просмотрите свой список вопросов с начала до конца и подчеркните маркером вопросы на постоянно повторяющиеся темы, выделите их разным цветом. Теперь проанализируйте то, что получилось. О чем большинство ваших вопросов? О ваших делах? О взаимоотношениях с другими людьми? О материальных проблемах? О смысле жизни? О вашем будущем? Не пытайтесь оценивать, хороши или плохи проявившиеся в вопросах темы. Ведь важна не оценка, а анализ своего сознания.

3. Теперь определите в вашем списке десять вопросов, которые покажутся вам наиболее важными. Выпишите их отдельно в порядке их значимости для вас – начиная от единицы и до десяти. Теперь вдумчиво проанализируйте эти вопросы. Почему они пришли в ваше сознание? Как давно появились эти вопросы в вашей жизни? Задают

* Идея упражнения «Сто вопросов» заимствована нами из книги из книги М.Дж.Гелба «Как мыслить подобно Леонардо да Винчи» (2000).

ли себе такие же вопросы ваши друзья? Какой ответ вы можете дать на них? Почему именно такой ответ? Задумайтесь, могут ли поставленные вопросы побудить вас к принятию каких-то важных решений?

1.7. Как обучают рефлексии в школе

Не мыслям надо учить, а мыслить.

Иммануил Кант

... школа должна помочь ребенку заглянуть в себя и определить некоторый набор ценностей, согласующийся с его неповторимой человеческой сущностью.

Абрахам Маслоу

Существует ли опыт целенаправленного обучения рефлексии в процессе обучения в школе? Анализ современной психологической и педагогической литературы по данному вопросу по-

зволил выяснить, что обучение рефлексивным навыкам осуществляется в основном в процессе развития у школьников *метакогнитивных* способностей.

Известно, что наряду с процессами переработки информации (когнитивными или аналитическими процессами, такими, как восприятие, память, мышление) существуют метакогнитивные процессы, которые обеспечивают их организацию и регуляцию. Это интегральные психические процессы в виде целеобразования, планирования, прогнозирования, принятия решений и пр. Интеллектуальная рефлексия, понимаемая как *способность осознавать основания собственного мышления*, также рассматривается в качестве метакогнитивного механизма интеллектуальной саморегуляции (Холодная, 2002).

Обратимся к опыту обучения школьников рефлексии собственной умственной деятельности, который представлен в книге А.В. Хуторского «Современная дидактика» (2001). Включение в учебный процесс рефлексивных процедур автор обосновывает необходимостью осознания субъектом учебной деятельности ее оснований и его осмысленного отношения к ее процессу и результату. Как считает автор, традиционная педагогика не требует осмысления происходящего ни от учителя, ни от учеников, в ней нет места рефлексивным видам деятельности. Вместо этого применяется так называемое закрепление или обобщение полученных знаний. Между тем «ребенок, повторяющий деятельность, заданную в образце сто раз, вполне может ничему не научиться. Тот, кто повторяет – не учится. Освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса» (Щедровицкий, 1993, с.52).

Рефлексия в обучении подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации её результатов и повышения в дальнейшем её эффективности. Рефлексивный подход помогает учащимся вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, а затем поста-

вить цели для дальнейшей работы.

В ходе обучения рефлексии школьника ориентируют на исследование двух сфер: первой, связанной с его предметными знаниями, и второй, психологической, т.е. обращенной к нему самому как субъекту деятельности и к самой деятельности. А.В. Хуторской (2001) предлагает методику организации рефлексии ученика на уроке. Она строится в соответствии с внутренней структурой рефлексивного акта и включает в себя следующие этапы:

1. *Остановка предметной деятельности.* Это означает, что выполняемая по данному учебному предмету деятельность должна быть завершена или приостановлена. Все внимание учеников обращается на предстоящий анализ деятельности.

2. *Восстановление последовательности выполненных действий.* Ученикам предлагается устно или письменно описать все свои действия при выполнении рефлекслируемой деятельности.

3. *Изучение составленной последовательности действий* с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и пр. Параметры для анализа рефлексивного материала предлагаются учителем или определяются самими учениками на основе учебных целей.

4. *Выявление и формулирование результатов рефлексии.* Результаты рефлексии могут быть представлены как:

- идеи, предположения, ответы на вопросы и т.п. по содержанию предметной деятельности;
- приемы и способы действий, которые использовались в ходе деятельности;
- гипотезы, прогнозы по отношению к осуществлению дальнейшей деятельности, по ее качественной и количественной стороне.

5. *Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.*

Примечательно, что при таком подходе в обучении рефлексии, широко используется многообразие её форм, наиболее соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям учеников. Так, рефлексия учащимися своей учебной деятельно-

сти может быть осуществлена не только в речевой форме, но и в графической форме (младшие школьники, например, «рисуют» свой день, ученики средних классов подбирают цвета для украшения таблиц с разными элементами выполненной деятельности, старшие школьники строят графики изменения параметров своей деятельности на протяжении урока). Гибкая стратегия в использовании различных рефлексивных форм анализа деятельности, безусловно, положительно мотивирует детей и способствует их более успешному овладению.

Другим методическим приемом, помогающим ученикам в развитии их рефлексивных способностей, являются ориентировочные вопросы, предлагаемые в качестве опоры для размышления:

- *Каковы мои главные результаты, что я понял, чему научился?*
 - *Какие задания вызвали у меня наибольший интерес и почему?*
 - *Как я выполнял задания, каким способом? Что я чувствовал при этом?*
 - *Каковы были мои основные трудности и как я их преодолевал?*
- и т.д.

Организация осознания учениками собственной деятельности имеет два основных вида: *текущая рефлексия*, осуществляемая по ходу учебного процесса и *итоговая рефлексия*, завершающая логически и тематически замкнутый период деятельности.

Текущая рефлексия нацелена на активизацию процесса осознания и осмысления осуществляемой в данное время предметной деятельности: ее направление, цель, основные этапы, проблемы, противоречия, способы деятельности, результаты.

Итоговая рефлексия отличается от текущей большим объемом рефлекслируемой деятельности и большей формализованностью. Методы, формы и содержание итоговой рефлексии определяет учитель на основе образовательной программы. Итоговую рефлексию проводят в виде специального занятия в конце изучения большого раздела учебного предмета или, например, в конце четверти или учебного года, на котором ученикам предлагается ответить на такие вопросы, как:

Каков мой самый большой успех за этот год (четверть)? Бла-

годаря чему и как я смог его добиться? В чем я изменился? Каковы мои продвижения в знаниях? Что я понял о своем незнании? В чем состоят мои трудности? Как я их преодолеваю? Что у меня раньше не получалось, а теперь получается? Что я научился делать хорошо? Какие новые виды деятельности и способы я освоил? (Хуторской, 2001).

Как показывает опыт осуществления такого обучения, важным фактором успеха является психологически грамотный подход учителя к организации рефлексии ученика. Одной из проблем, с которой встречаются учителя при введении в учебный процесс элементов рефлексивного самоанализа, состоит в том, что ученики часто не испытывают потребности в осознании своего развития и в поиске причин тех проблем, которые они испытывают в ходе учебы. Здесь достаточно много причин. В том числе и та, что за годы учения, когда главной фигурой на уроке был учитель, а ученику оставалось лишь послушно следовать его указаниям и безропотно принимать его оценки, сложился устойчивый стереотип умственной деятельности ученика как направленной на усвоение знаний, а не на осмысление этого процесса. Сила инерции этого стереотипа мешает ученику стать истинным субъектом своей деятельности.

Особенность такого стереотипа проявляется также и в том, что «ребята не умеют задавать вопросы, они не знают, что им интересно, что для них важно. Почему это так? Сказать, что их никто не учил задавать вопросы, будет и поверхностно и неверно. Неверно, потому что без умения самому себе задавать вопросы не понять математической задачи, не написать сочинения, не понять логику любого школьного предмета. А поверхностно.... Скажите, кто учит трех-пятилетнего малыша задавать свои бесчисленные что? когда? почему? зачем? Задавать вопросы – это естественное для человека состояние в любом возрасте. Но вопросы появляются тогда, когда для них есть хоть какая-то база, когда понятно, о чем речь, когда интересен человек, разворачивающий перед слушающими свое содержание, и ситуация, в которой происходит понимание, ничем не угрожает задающему вопрос» (Митрофанов, 1991, с.68).

Как видно, введение рефлексивного обучения в школе требует

изменения внутренней позиции не только ученика, становящегося субъектом своей деятельности, но и учителя, которому придется принять своего ученика как равного себе партнера по совместной деятельности. Очевидно, только при такой внутренней установке учителя у его ученика появится желание задавать вопросы, обсуждать свои проблемы и трудности на уроке, не страшась последствий.

Именно от личности самого учителя, культуры его собственного рефлексивного мышления зависит отношение учеников к предлагаемым рефлексивным заданиям. Так, вдумчивый учитель найдет тактичный подход к ученику, который на данном уроке не захотел вместе со всеми анализировать свою деятельность и свои проблемы. В таком случае он, например, может предложить ученику вариант «тихой» рефлексии: в письменной форме, или в виде рисунка, или «про себя».

В западной педагогической психологии рефлексивная стратегия обучения является практической реализацией *конструктивистского* подхода, основанного на идеях когнитивной психологии. Суть этих идей состоит в утверждении, что при обучении ребенка истина и смысл не являются чем-то, что можно дать ему в готовом виде, они открываются и создаются самим человеком. В соответствии с этой научной концепцией и разработан новый конструктивистский подход к процессу обучения, сфокусированный на ученике и предполагающий, что новые знания для себя ученик добывает и «конструирует» сам.

Такой подход основан на рефлексии, он требует обдумывания и анализа всего происходящего во время обучения не только от учителей, но и от учеников. Важным при таком подходе также является побуждение учащихся принимать на себя ответственность за свое обучение и мышление.

Рефлексивное обучение отражает философию учителя, подчеркивающую активную, ориентированную на открытие роль учащегося и рассматривающую обучение, главным образом, как процесс облегчения научения и совершения открытий, а не как конечный источник любой информации. Считается, что наиболее ценным в стратегиях рефлексивного обучения является то, что они способствуют развитию исследовательской ориентации интеллекта учащихся (Лефрансуа, 2003).

Положительным эффектом такого обучения является также и осознание самим учеником преимуществ рефлексивного мышления. Какие же это преимущества? Во-первых, это приобретенная учеником возможность управлять собственным мышлением: уметь продуктивно думать и совершенствовать это умение. Во-вторых, понимание и принятие им рефлексии как неторопливого и углубленного осмысления событий, явлений и самого себя, которое позволяет ему получить новый взгляд на окружающий и свой внутренний мир.

Другим важным преимуществом, которое дает ученику его развивающаяся рефлексия, является открытие им новых сторон в его социальном опыте. Ему приходит понимание важности диалога в достижении согласия между людьми, открытости к иным, отличающимся от собственных, взглядам и идеям, терпимости в отношении к различиям в культуре, вероисповедании, социальном и экономическом статусе людей.

Для достижения таких результатов в процессе обучения рефлексии учителя используют различные *методические приемы*. Как уже упоминалось выше, наиболее активно используемым стимулом к рефлексии является *вопрос*. Однако, как утверждают исследователи, далеко не все вопросы способствуют развитию рефлексии (Wasserman, 1992). Пустые, «стерильные» вопросы не пробуждают к жизни мысли; вопросы, лишённые эмоционального заряда, оставляют учеников равнодушными; а слишком трудные вопросы, не учитывающие реальных возможностей учеников, да к тому же еще и не оставляющие времени на размышление, и вовсе отбивают у них всякое желание размышлять.

Какие же вопросы провоцируют рефлексию? Есть известное правило, что ученики будут думать над теми вопросами, в которых есть что-то, о чем хочется подумать. Многие исследователи рефлексии считают, что это «что-то» есть *проблема*. При этом проблема должна быть подлинной, т.е. принятой и прочувствованной учениками. Это далеко не простое умение для учителя – умение ставить перед учениками проблему.

Псевдопроблемы возникают в том случае, когда игнорируется значимость настоящей проблемы, или когда существование проблемы просто декларируется либо текстом учебника, либо самим учителем. Так, например, вопрос о причинах первой ми-

ровой войны был проблемой для ученых на протяжении многих лет. Но вряд ли он принимается как проблема школьниками.

Как считают психологи, ученик тогда принимает проблему, когда он заинтригован, озадачен и находится в замешательстве. Учебная ситуация, которая только что была ясной и понятной для него, должна превратиться в дразнящее его ум препятствие. В практике рефлексивного обучения разработаны разные подходы проблематизации учебной ситуации. Вот некоторые из них:

- предложить ученикам придумать способы представления информации, альтернативные тому, что представлено в учебнике или в объяснении учителя;
- предложить ученикам сравнить разное изложение и интерпретацию тех же событий, идей, явлений;
- предложить ученикам придумать альтернативные варианты разрешения известных событий с прогнозом соответствующих последствий;
- предложить ученикам игровой прием «что было бы, если...»
- предложить ученикам самостоятельно «додумать» какой-либо феномен или событие, в объяснении которого учитель намеренно не упомянул какие-либо факты или детали; и др. (Shermis, 1992).

Важным психологическим условием, побуждающим учеников к рефлексии, является поддержка учителя: его неторопливость в ожидании ответа ученика, открытость к разным точкам зрения, некатегоричность в оценках, эмоциональная увлеченность обсуждаемой проблемой.

Однако при всей изобретательности в приемах создания проблемной ситуации и желании научить, для учителя все же самым важным является способность рефлексивно отображать мыслительный процесс ученика, предугадывая, что именно может побудить его к размышлению. Тогда, рассказывая, например, о маскировочной окраске рыб или насекомых, он с удовлетворением услышит от ученика долгожданный вопрос: «Почему же окраска бабочки Монарх такая яркая, ведь это делает ее более беззащитной?». И это будет его профессиональная настоящая победа.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. В чем вы видите главный смысл включения рефлексивных процедур в процесс обучения? Как вы полагаете, окупается ли время на уроке, отведенное на рефлексию?
2. Проверьте себя: в чем состоит практическая методика организации рефлексии на уроке? Назовите этапы рефлексивного анализа школьником своей учебной деятельности. Попробуйте вспомнить, как данные этапы соотносятся со структурой рефлексивной мысли (см. раздел 1.4.).
3. Какие формы и виды может принимать рефлексия на уроке? Как наиболее эффективно, на ваш взгляд, организовать рефлексию в начальных классах? Какие рефлексивные элементы урока вы бы посоветовали для старшеклассников? Как вы думаете, имеет ли свою специфику рефлексия в зависимости от учебной дисциплины?
4. В чем вы видите причины затруднений учеников в освоении рефлексивного анализа своей деятельности? Какой, на ваш взгляд, в данном случае должна быть помощь учителя? Что бы вы сделали в первую очередь?
5. Постарайтесь определить позицию западной педагогической психологии к теории и практике рефлексивного обучения в школе. Заметили ли вы что-либо, отличающееся или дополняющее отечественный опыт обучения рефлексии? Какие идеи представляются вам наиболее полезными для практической работы?
6. Попытайтесь составить краткий перечень вопросов, направляющих студента на итоговую рефлексию результатов последнего семестра.

Рефлексивный практикум

Поразмышляем о роли проблемных ситуаций в развитии рефлексивного мышления. Попробуйте обратиться к вашему собственному опыту.

- Случалось ли вам, будучи учеником или студентом, пережить «столкновение» с проблемной ситуацией на занятии, которую

создал для вас ваш учитель? Какой это был путь к познанию: более легкий, основанный на интересе или более трудный, побуждающий к собственным усилиям? Как вы оцениваете продуктивность проблемного обучения? То, что вы помните эту проблемную ситуацию и сейчас, что-нибудь для вас значит?

- Теперь попытайтесь придумать свою проблемную ситуацию, которая бы могла побудить ваших учеников к размышлению. При этом вспомните, при каких условиях ученик принимает проблему.
- Поразмышляйте над высказыванием известного педагога-публициста С.Соловейчика о том, что на уроках литературы «должны раздаваться вопросы, на которые не знает ответа ни автор, ни учитель, никто» (цит. по Курганов, 1989, с.9). Попробуйте подыскать веские аргументы, подтверждающие вашу точку зрения по данной проблеме. Постарайтесь также представить, какие мнения на этот счет могли бы иметь ваши коллеги.

Литература

- Гримак Л.П. (2000). Как жить в гармонии с собой. Начала психологии активности. – М.: ОЛМА-ПРЕСС.
- Дьюи Д. (1997). Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской. – М.: Совершенство.
- Кулюткин Ю.Н. (1979). Рефлексивная регуляция мыслительных действий. – В кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. (1996). Личность: внутренний мир и самореализация. – СПб.: Изд-во «Гускарора».
- Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской (1990). - М.: Педагогика.
- Лефрансуа Г. Р. (2003). Прикладная педагогическая психология. – СПб.: прайм-Еврознак.
- Митина Л.М. (2002). Психология развития конкурентноспособ-

- ной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК».
- Мухина В.С. (1997). Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Изд-во «Академия».
- Семенов И.Н. (2000). Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
- Сухобская Г.С. (1999). Психология в управлении. – СПб.: СПбГУПМ.
- Халперн Д. (2000). Психология критического мышления. – СПб.: «Питер».
- Холодная М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер.
- Хуторской А.В.(2001). Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер.

**Итоговый рефлексивный самоанализ
по главе:**

1.Что нового для себя я открыл, изучив материалы этой главы?

2.Какая идея или мысль в этой главе произвела на меня наибольшее впечатление? Почему?

3. С какими идеями данной главы я не могу согласиться? Почему?

4.Какой вывод для себя я могу сделать, прочитав данную главу?

5.Какие из мыслей или материалов данной главы мне могут пригодиться в дальнейшем?

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

2.1. Понятие педагогической рефлексии или кто такой рефлексивный учитель?

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться.

Л.Н.Толстой

Рефлексивные свойства сознания взрослого человека являются необходимым компонентом психогаммы многих профессий, особенно относящихся к сфере межличностных отношений и совместной деятельности. Способность отображать внутренний мир другого человека, осознавать движения его души, понимать причины его поступков и при этом отдавать себе отчет, какое впечатление вы производите на этого человека, безусловно, нужна и актеру, и врачу, и следователю, и психологу. Умение беспристрастно анализировать основания своих действий, просчитывать их близкие и дальние последствия, умение контролировать и оценивать свое поведение в конфликтной ситуации необходимо и для менеджера, и для социального работника, и для профессионального политика. Уровень развития таких рефлексивных свойств личности становится определяющим фактором достижения человеком высокого профессионализма в своем деле.

Сказанное в полной мере относится к профессиональной деятельности учителя. Подмечено, что «педагог – это определенный тип сознания. Быть педагогом – значит уметь так изменять любую текущую ситуацию, чтобы твой партнер получал в ней какой-то импульс к развитию – становился умнее, добрее, смелее. Любая ситуация может быть педагогически преобразована – и ни одна ситуация не является заведомо педагогической. В том числе и урок» (Сидоркин, 1992, с.52).

«Значит уметь изменять ...» – в основе этого умения и лежит таинство педагогического мастерства, скрытое для внешнего наблюдения. Психологическим ключом к нему является рефлексивная способность учителя планировать свои действия, учи-

тывая их эффект на другого человека. Попробуем разобраться подробнее.

Профессиональная рефлексия учителя – это его *способность отображать «внутреннюю картину мира» ученика* (Кулюткин, Сухобская, 1990). В операциональном смысле рефлексивно думать для учителя значит: сначала попытаться понять, кем является другой человек – его ученик (при этом, не подменяя его на себя). Затем представить, какими могут быть перспективы его развития, и какие из них можно принять за конкретную цель в данных обстоятельствах, и уже тогда решить, какой именно должна быть данная ситуация, чтобы она стимулировала его к развитию.

Важно подчеркнуть, что в сознании учителя рефлексивно отображается не только ученик, но и действия, которые учитель предпринимает по отношению к нему. Панораму рефлексии учителя составляют также условия, на фоне которых происходит его взаимодействие с учеником, чувства и переживания, сопровождающие этот процесс. Образно говоря, *рефлексивная дуга*, возникающая в профессиональном сознании учителя, охватывает системное отношение его деятельности «учитель-ученик» и направляет ее, побуждая учителя соотносить каждый свой шаг как с реальными условиями (ученик на данном этапе его развития), так и с целями (ожидаемый прогноз развития).

Только при таком психологическом условии учитель может реально, а не на словах решать свою главную профессиональную задачу воспитания подрастающего человека. При этом решать её не с точки зрения того, что он, учитель, хочет и может вложить в ребенка, а с точки зрения пользы, которую он должен принести на данном этапе для его благоприятного развития. Ведь воспитание ребенка – это воздействие на процесс развития личности в интересах последней (Лийметс, 1982).

Другой аспект профессиональной рефлексии учителя обращен к нему самому как субъекту деятельности. Как известно, учитель становится профессионалом благодаря своим знаниям, практическому опыту, учась на примере более опытных коллег. Но, только став исследователем, “постоянно перестраивающим

свой профессиональный мир в ответ на неожиданные и озадачивающие его события реальности” (Russel, Spafford, 1983, p.12), учитель обретает профессиональное мастерство.

Способность занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе как ее субъекту, основанную на рефлексивных свойствах сознания, может служить критерием в определении уровня профессионализма учителя.

Ориентация на новые ценности динамично развивающегося общества, открытость новому опыту в меняющихся условиях профессиональной деятельности становится профессиональной необходимостью для учителя. Социальная адаптабельность учителя может вступать во внутреннее противоречие с его потребностью в профессионально-личностной идентичности: *Кто я? В чем моя роль? Во имя чего я работаю?* Это побуждает учителя постоянно рефлексивно осмысливать и поддерживать свою профессиональную философию, состоящую из системы ценностных ориентаций и основных принципов, которые задают смысл его деятельности, помогают в определении целей, становятся аргументами при принятии решений. В таком контексте рефлексия учителя выступает как его *способность к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта деятельности, личности и индивидуальности в системе общественных отношений.*

В своем операциональном смысле профессиональная рефлексия дает ключ к пониманию не только того, *что* делает хороший учитель, но и *как именно* он это делает. “Учитель должен изучить свою конкретную ситуацию, поведение, методы, приемы, действия, эффективность и достижения. *“Рефлектировать - значит задавать себе главные вопросы: “Что я сейчас делаю и почему?”* Рефлексия - это форма слегка нарушенной самооценки - нарушенной в том смысле, что суждению придается большее значение, чем конкретным фактам.”(Valverde, 1982).

Вообще рефлексивный учитель – это человек, склонный к сомнению, к допущению, не принимающий на веру прописные

истины и не позволяющий себе хвататься за первую пришедшую в голову мысль. На самоценность такой умственной позиции указывал еще Данте: “Сомнение доставляет мне не меньшее удовольствие, чем знание”.

Обсуждая свойство рефлексивной мысли сопротивляться прописным истинам, известный американский ученый, педагог и психолог, Джон Дьюи ставил в пример мышление Колумба. Он писал, что “люди мыслили землю плоской до тех пор, пока Колумб не стал мыслить ее шарообразной. Прежняя мысль была мнением, долго державшимся потому, что у людей не хватало энергии и храбрости спрашивать о том, что признавали и чему учили люди знающие, что подтверждалось очевидными известными фактами. Мысль Колумба была *выводом из рассуждения*. Она обозначала вывод из изучения фактов, из исследования и пересмотра очевидного, из работы над сплетением разных гипотез и из сравнения этих теоретических заключений друг с другом и с известными фактами. Вследствие того, что он сомневался и исследовал, он и дошел до своей мысли. Относясь скептически к тому, что благодаря долгой привычке, казалось наиболее достоверным, и доверяя тому, что казалось невозможным, он продолжал мыслить, пока не мог с очевидностью доказать как свою уверенность, так и своё сомнение” (Дьюи, 1997, с.15).

В каком-то смысле любой учитель, впервые пришедший в класс, - Колумб. И у него впереди много ситуаций, решение которых неизбежно лежит через сомнения и порой мучительные размышления. Поскольку профессиональное рефлексивное мышление учителя – это *«активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит»* (Дьюи, 1997, с.15).

Резюмируя различные подходы в определении понятия рефлексии в деятельности учителя, можно сказать, что рефлексия в педагогической деятельности - *это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает лично окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы*

ее решения. Таким образом, рефлексивный учитель - это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал. Это внимательный слушатель, умный наблюдатель, проницательный собеседник. Это “вечный ученик своей профессии» (Дьюи, 1997) с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Подумайте, почему педагогическая профессия так нуждается в способности учителя мыслить рефлексивно? Какие другие профессии также требовательны к рефлексивным способностям человека?
2. В чем выражается специфика педагогической рефлексии в отличие, например, от рефлексии актера или следователя?
3. Что составляет содержание профессиональной рефлексии учителя? Почему рефлексия учителя можно считать панорамной?
4. Как вы понимаете метафору «рефлексивная дуга в сознании учителя»?
5. Какую роль, на ваш взгляд, играет рефлексия в развитии профессионального самосознания учителя?
6. Греческая пословица гласит: «Верующий счастлив, сомневающийся мудр». Как вы думаете, в каких сомнениях проявляется мудрость учителя?
7. Теперь ваша задача - дать ваше толкование понятию педагогической рефлексии.
8. Подумайте, кого из своих школьных учителей вы бы сейчас назвали рефлексивным учителем? На чем основано ваше мнение? Отличался ли этот учитель от всех остальных ваших учителей? Если да, то чем именно? Как проявлялась рефлексивная способность вашего учителя по отношению к вам?

2.2. Роль и место рефлексии в деятельности учителя

Умен не тот, кого случай делает умным, а тот, кто понимает, что такое ум, умеет его распознать и любуется им.

Франсуа де Ларошфуко

Профессия учителя – одна из самых внутренне противоречивых. Ее диалектика строится на противоборстве консерватизма и новаторства, тенденции к сохранению традиций и постоянному обновлению, к отрицанию себя вчерашней. Так и теперь, в век информационных технологий, время требует изменения самих функций учителя. Если раньше основная функция учителя заключалась в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов познания), то в современной школе от учителя ожидают решение задачи проектирования и управления процессом индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного ученика. Соответственно на первый план выходят такие формы деятельности учителя, как разработка индивидуальных стратегий обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование и т.д. (Холодная, 2002).

Практическая реализация такой деятельности предполагает высокий уровень профессионализма учителя, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии.

Значение рефлексии в работе учителя действительно велико и многообразно. Рефлексивные процессы “буквально пронизывают всю профессиональную деятельность учителя” (Кулюткин, Сухобская, 1990, с.73), проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется многими факторами, которые определяют полифункциональность педагогической профессии. Давайте попытаемся подробнее рассмотреть роль и место рефлексии в деятельности учителя.

2.2.1. Рефлективные свойства профессионального мышления учителя

Если ученым можно быть чужой ученостью, то мудрым можно быть лишь собственной мудростью.

Мишель Монтень

Рефлексия - *необходимое свойство практического мышления учителя*, проявляющееся в применении знаний общего к конкретным ситуациям действительности. Без рефлексивной проработки профессиональные предметные знания, из которых складываются концептуальные представления, обездвижены, и как бы “рассыпаны” в сознании, что не позволяет им стать непосредственным руководством к действию. Постоянный рефлексивный обзор своей теоретической базы с позиции ежедневной профессиональной практики позволяет учителю стать *компетентным* в своем профессиональном деле. Основатель аналитической психологии К. Юнг в свое время подметил, что учитель обречен быть компетентным. Попробуем разобраться, какое психологическое содержание стоит за этим понятием.

Компетентность – это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности. Исследования психологической природы компетентности позволили М.А. Холодной (2002) выделить следующие признаки типа организации знаний, которые отличают компетентного человека:

- разнообразие (множество разных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов знания, так и связи между ними, могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и тогда, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации (оперативность и легкодоступность знания);

- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области отдельные факты, положения, определения осознаются как самые важные, решающие для её понимания);
- категориальный характер (определяющая роль того типа знания, которое представлено в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным знанием (знанием о том, «как»);
- наличие знания о собственном знании.

Последний из названных признаков компетентного типа организации знаний, относящийся к метакогнитивным процессам (те, которые обеспечивают управление собственной интеллектуальной деятельностью), сам по себе есть результат рефлексивного самоконтроля.

Значима роль рефлексии и *в осмыслении учителем своего профессионального опыта*. Ведь известно, что используется не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него (К.Д.Ушинский). Более того, именно соединение опыта профессионала и его рефлексии дает, по мнению Д.Познера, ключ к развитию профессионального мастерства:

«опыт + рефлексия = развитие» (Posner, 1985, p.19).

Действительно, как показывают исследования, рефлексивная интеграция теоретических знаний учителя и его практического опыта порождают качественно новое образование профессионала, наполненное личностным смыслом - *ведущие идеи*, которые принимают на себя регулирующую его деятельность функцию (Кулюткин, Сухобская, 1990).

Ведущие идеи учителя в концентрированном виде несут в себе его профессиональную программу, направляющую его практическую деятельность. Убеждения, ценностные ориентации, личностные установки учителя – это ядро любой ведущей идеи. Кроме того, ведущая идея имеет и предметный план: это основные принципы, которыми руководствуется учитель при подборе

методов обучения, способов подачи учебного материала, установления стиля общения с учениками и коллегами.

Ведущие идеи учителя – это его своеобразное кредо, которое складывается со временем как продукт осмысления учителем своего опыта и опыта своих коллег с позиции своих профессиональных знаний и личностных убеждений. В зависимости от уровня своей зрелости ведущая идея может быть представлена не только в содержательном плане (т.е. учитель может четко сформулировать свои профессиональные убеждения, аргументировано отстоять свою позицию в профессиональной дискуссии), но и может быть развернута операционально. Это означает, что учитель не только считает, что в такой-то ситуации надо поступать таким-то образом, но и реально поступает так. Однако для того, чтобы стать реальным внутренним регулятором профессионального поведения педагога, чтобы быть способной задавать угол зрения на конкретную педагогическую ситуацию, эта идея должна быть сознательно принята и пережита в качестве личного убеждения.

Рефлексивное осмысление способствует “дозреванию” ведущих идей до уровня их внутреннего принятия. В результате повышается «чувствительность» учителя к проблемам профессиональной реальности, потенциал его практического мышления обогащается авторскими стратегиями (умение мыслить по-своему, самобытно), что позволяет ему, выявляя в конкретном явлении его общую педагогическую суть, принимать наиболее эффективные решения.

Овладение учителем культурой рефлексивного анализа своего профессионального опыта способствует его профессиональной и личностной зрелости. Иными словами, позволяет ему стать мудрее. Попытаемся разобраться, в чем проявляется это свойство. Обсуждая проблему *мудрости* с позиции проблемы интеллектуального роста взрослого человека, Ф.Диттмен-Коли и Р.Балтес (1985) вводят понятие «синтезированного интеллекта». Такой интеллект характеризуется интеграцией разнообразных типов опыта: это и компетентность в определенных сферах предметного знания, и тонкое понимание социально-практических

аспектов жизни (в том числе особая чувствительность к социально-психологическому контексту происходящего), и повышенное внимание к неизвестным, будущим, «невозможным» событиям, и рефлексизирующее отношение к самому себе (цит. по Холодная, 2002, с.183).

Какие приметы в практической деятельности учителя могут выдавать в нем качества мудрого человека? Очевидно, это способность быть наблюдательным и восприимчивым, видеть сущность явлений и уметь принимать разумные решения в сложных профессиональных обстоятельствах; быть открытым к любой информации и согласовывать разные точки зрения; понимать и принимать проблемы других людей; не быть категоричным в суждениях и оценках, быть критичным в оценке любого знания, в том числе и собственного. Кстати, в указанных здесь отличительных признаках мудрости, выделенных исследователями S.Holiday, M.Chandler (1986), подчеркивается характерная для мудрого человека вопросно-ответная форма знания, в котором высок удельный вес чувства сомнения, родственного природе рефлексии.

И еще один факт. В исследовании установлено, что мудрость «...скорее растет, чем уменьшается с возрастом» (там же, р.77). В основе этой эволюции интеллекта человека лежит интеграция его индивидуального ментального опыта, управление которой осуществляется метакогнитивными процессами сознания. По мнению психологов, рефлексия среди них выполняет ведущую роль.

Учитель и мудрость: в социальном смысле - ожидаемое родство понятий. В профессиональном практическом смысле – цель, которую учитель ставит перед собой и добивается всю свою жизнь.*

Задание для рефлексивного самоконтроля:

* Подробнее о рефлексии как свойстве педагогического мышления см. раздел 2.4.1.

1. Попробуйте дать краткую психологическую характеристику педагогической компетентности. Подумайте, какую роль выполняет рефлексия в развитии профессиональной компетентности учителя?
2. Приведите вашу интерпретацию «формулы» профессионального развития учителя Д.Познера: «опыт + рефлексия = развитие». Как вы относитесь к мнению, что данный результат больше, чем просто сумма двух слагаемых?
3. Как вы думаете, что порождает ведущие идеи в профессиональном сознании учителя? Попробуйте дать ваше определение понятию профессиональное кредо учителя. Усматриваете ли вы связь между данным понятием и понятием ведущей идеи? В чем вы видите назначение (функцию) ведущей идеи в практическом мышлении учителя? Вспомните вашего любимого учителя. Подумайте, какие ведущие идеи направляли его решения и как они повлияли на развитие вашей личности.
4. Задумывались ли вы о психологическом феномене человеческой мудрости? Попытайтесь дать свое определение понятию «мудрость». Какую роль, на ваш, взгляд, в развитии мудрости человека играет его способность к рефлексивному мышлению? Встречался ли вам в жизни мудрый человек? Чем он отличался от всех других людей? Заметна ли была в нем склонность к рефлексии?

2.2.2. Рефлексия учителя в учебном взаимодействии с учеником

*Неправ тот, кто считает, будто ум
и проницательность – различные качества.
Проницательность – это просто особенная
ясность ума, благодаря которой он добира-
ется до сути вещей, отмечает все, достой-
ное внимания, и видит невидимое другим.
Франсуа де Ларошфуко*

Мы обсудили некоторые аспекты рефлексии в профессиональном мышлении учителя. Рассмотрим, как проявляет себя рефлексивная способность учителя в других сферах его деятельности.

Как известно, своеобразие профессиональной деятельности учителя состоит в том, что она строится по типу общения, т.е. взаимодействия и коммуникации в системе «учитель – учащиеся». С этой точки зрения обучение выступает как творческое общение учителя и учащихся, как процесс совместного поиска и действия. Процесс обучения, основанный на таком межличностном взаимодействии, организуется и управляется учителем.

В зависимости от того, какая ведущая идея направляет стратегию учителя – *традиционная* (учитель – центральная фигура, направляет обучение ученика на приобретение «правильной» информации) или *гуманистическая* (центральная фигура – ученик, его цель – научиться учиться, учитель организует и облегчает процесс познания), различают авторитарное и рефлексивное управление. При авторитарном управлении учитель является субъектом педагогического процесса, в то время как ученики являются лишь объектами, которые вынуждены действовать по направлению, указанному учителем.

Рефлексивное управление, реализующее гуманистическую стратегию педагогического взаимодействия, во-первых, ставит ученика в позицию активного субъекта учения, во-вторых, развивает способность ученика к самоуправлению собственным учением и, наконец, организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого диалога с учащимися.

Рефлексия учителя выступает как основной психологический механизм организации им такого учебного взаимодействия, ведь его практическая реализация возможна лишь при условиях, если:

- с одной стороны, учитель будет отражать картину внутреннего мира ученика, понимать его ожидания и интересы, разделять его заботы и радости;
- с другой стороны, он будет регулировать деятельность ученика с точки зрения самого ученика, с точки зрения его развития в процессе активного взаимодействия с другими людьми, с точки зрения формирования у него личностных механизмов саморегуляции.

При таком подходе к процессу обучения *психологическая структура деятельности учителя может быть представлена как процесс рефлексивного управления «другой деятельностью», которая является объектом управления со стороны учителя* (Кулуткин, Сухобская, 1990).

Одним из условий успешного рефлексивного управления учителем взаимодействия с учащимися является высокий уровень его *социально-перцептивных способностей*, обеспечивающих процесс адекватного восприятия и понимания учителем своих учеников, и через них - в зеркальном отражении - самого себя.

В качестве практического примера, раскрывающего данную сторону педагогической деятельности, рассмотрим нелегкую проблему поддержания дисциплины на уроке, которая по-разному решается учителями.

Один подход основан на установлении строго авторитарного руководства, жесткого контроля соблюдения правил поведения всеми учащимися. При таком подходе цель – дисциплина в классе - достигается, но зато учитель, а главное, ученики проигрывают в другом. Теряется возможность установления атмосферы взаимопонимания и доверия, основанная на близком психологическом контакте, способствующем личностному росту как учеников, так и учителя. При таком подходе рефлексивные способности учителя практически не востребуются.

Другой подход основан на предположении, что порядок в классе зависит не столько от того, как часто и активно учитель вмешивается в деятельность учеников, сколько от того, как учитель организует урок. Зная интересы и потребности детей, их индивидуальные психологические особенности и рефлексивно отражая их в своем сознании, учитель выстраивает гибкий сце-

нарий урока, учитывающий способы удержания внимания учеников и привлечения их к активному участию в совместной деятельности. Так автор современного учебника по педагогической психологии Г. Лефрансуа (2003) предлагает известные и прежде, но все еще не потерявшие своей эффективности, приемы активизации деятельности учеников:

- нужно, чтобы каждый ученик в какой-либо форме отчитывался за результаты своей работы на уроке. Например, если классу поручают слушать доклад своего товарища, то учеников следует попросить делать записи в тетради, отражающие их понимание прослушанного, а затем пригласить их дать комментарий по этим записям или задать вопросы, или дать оценку услышанному;
- нужно использовать сигналы, например, задавая вопросы, обращаясь к разным детям наугад, что будет держать всех в напряжении, или предлагать им такие задания, когда кто-то из учеников должен придумывать на ходу ответные вопросы, а все остальные отвечать и т.п.

Вот другая сторона практической деятельности учителя, которая нуждается в его социально-перцептивных способностях: взаимодействие с трудными подростками. Случается, что дерзкое поведение подростка, его подчеркнуто независимая позиция, сопротивление всяким педагогическим действиям доводят учителя до отчаяния и душевного ожесточения. В этой ситуации единственно верный и профессиональный выход – попытаться внутренне встать на место подростка, взглянуть на ситуацию и самого себя его глазами. Это может помочь учителю разобраться в скрытых мотивах поведения ученика, найти выход из конфликтной ситуации с ним.

Как известно в психологии, основные мотивы в поведении человека связаны с достижением определенных целей. А. Адлер выделял четыре основных типа целей, которые определяют поведение ребенка: это его потребность привлечь внимание, проявить власть, взять реванш или выглядеть беспомощным и неадекватным (Адлер, 1998). При этом эти цели иерархичны: значит, сначала наш трудный подросток может сделать что-то неприятное для нас, только чтобы привлечь к себе внимание. Допустим, не получилось. Тогда он будет намеренно поступать по-своему, демонст-

рировать непослушание. В случае подавления такого поведения – можно прогнозировать появление у него стремления отомстить в какой-либо форме (например, даже нарочитое молчание с обиженным видом). А под конец, можно ожидать и вовсе неадекватное, беспомощное поведение (истерика, плач).

Следовательно, чтобы понять поведение ученика, учителю необходимо осмыслить его цели и то, каким образом они интерпретируются в его поведении. Рефлексия потому и делает учителя мудрее, что он не вступает в конфликт с подростком, демонстрируя ему своё превосходство и тем самым, унижая его, а решает конфликт с позиции потребностей ребенка на основе понимания и поддержки. Другое дело, надо знать эти потребности, чтобы было что рефлексировать...

Обсудим еще одну сторону рефлексивной способности учителя, проявляющуюся во взаимодействии с учеником, - его умение слушать собеседника. «Из всех умений, определяющих общение, умение слушать является самым необходимым, и именно поэтому оно требует совершенствования в наибольшей мере» (Атватер, 1988).

Справедливости ради стоит признать, что из всех речевых умений в профессиональной подготовке учителя умению слушать уделяется наименьшее внимание. Между тем слушание как активный познавательный и коммуникативный процесс определяет эффективность обратной связи на всех уровнях, способствует лучшему пониманию партнера и успешному достижению цели общения.

Исследования коммуникативных процессов свидетельствуют, что навыки эффективного слушания являются результатом специального обучения. Главная стратегия в обучении слушанию – смена пассивной позиции слушателя на активную позицию.

Активное или *рефлексивное слушание* основано на принятии человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от другого сообщения (Рудестам, 1990). В литературе, посвященной развитию навыков рефлексивного слушания (Gordon, 1977; Гиппенрейтер, 1977) подчеркивается, что это тип слушания основан на рефлексивной способности человека отражать чувства, переживания говорящего, интерпретировать в своей речи внут-

ренный смысл реплик собеседника. «Рефлексивно слушать ребенка – значит «возвращать» ему в беседе то, что он вам поведal, при этом обозначив его чувство» (Гиппенрейтер, 1997, с.63).

Профессиональная необходимость для учителей (и родителей) овладеть таким способом слушания объясняется его высоким потенциалом установления взаимопонимания, сокращения дистанции в общении и порождения чувства доверия. Недаром психологи называют такое слушание «помогающим слушанием». Пример из книги психолога Т.Гордона (цит. по Гиппенрейтер, 1997, с.70):

Отец пятнадцатилетней девочки, вернувшись с родительских курсов, где он познакомился с методом рефлексивного слушания, нашел свою дочь в кухне, обсуждающей со одноклассником свою школу в нелестных тонах. «Я сел на стул, - рассказывал потом отец, - и решил их послушать, как меня учили – рефлексивно, чего бы мне это не стоило. В результате, ребята проговорили, не закрывая рта два с половиной часа, и за это время я узнал о жизни своей дочери больше, чем за несколько предыдущих лет!».

Как уже упоминалось, овладение навыками рефлексивного слушания возможно путем специальной тренировки и рефлексивного самоконтроля. Механическое следование схеме этапов рефлексивного слушания (*выяснение, перефразирование, отражение чувств, резюмирование*), без внутреннего, искреннего принятия собеседника и эмпатийной настройки на него, превращает разговор по душам в сплошную «технику», проходящую в искусственной, натянутой обстановке. О том, как научиться рефлексивному (активному) слушанию и когда уместно им пользоваться, вы можете узнать из книг И.Атватера «Я вас слушаю» (1988) и Ю.Б.Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?» (1997).

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Проверьте себя: в чем проявляется психологическое содержание рефлексивного управления? При каких условиях оно реализуется? Чем рефлексивное управление отличается от авторитарного управления? Какое из названных видов управления, на ваш взгляд, наиболее соответствует задачам обучения в школе? Как вы понимаете фразу «психологическую структуру деятельности»

ти учителя можно описать как процесс рефлексивного управления «другой» деятельностью (деятельностью учащихся)»?

2. Какую роль выполняет рефлексия в социально-перцептивных способностях учителя? Как вы думаете, может ли рефлексия объективно отображать внутреннее состояние собеседника? Можно ли доверять представлению о себе, которое мы получаем из рефлексивного «сканирования» своих отношений с партнером или это «кривое зеркало»? Способствует ли рефлексия отношений их улучшению? Вы можете проверить свое мнение по этому вопросу, выполнив следующее упражнение.

Рефлексивный практикум

Упражнение «Поставь себя на место другого»*.

Вспомните свой недавний конфликт с коллегой по работе, в котором вы вели себя, честно сказать, заносчиво или, как говорят психологи, с позиции «над».

А теперь расслабьтесь, закройте глаза и представьте себя на месте того учителя, с которым вы разговаривали.

Представили? Теперь внутренне, про себя спросите у него, какое впечатление он получил от общения с вами? Подумайте, чтобы мог бы сказать о вас ваш собеседник.

Затем проиграйте в своем воображении вашу беседу таким образом, чтобы оставить у вашего партнера приятное впечатление о себе. Что изменилось? Вы поняли, что изменилась, прежде всего, ваша внутренняя позиция? Вы осознали, какая это позиция? Если прежде осознанно или неосознанно в общении с данным коллегой по какой-то причине вы стремились доказать ему свой авторитет, то сейчас вы подходите к этому человеку, внутренне настраиваясь на диалог с позиции равноправия. Задумайтесь, какая позиция наиболее оптимальна для вас для поддержания полноценного общения с коллегами по работе. Проанализируйте также вашу внутреннюю позицию в общении с вашими учениками.

*Упражнение с некоторыми изменениями позаимствовано из книги Н.В.Самоукиной «Игры, в которые играют...»(2002, с.40).

2.2.3. Рефлексивные процессы в самосознании учителя

*Что позади нас и что впереди нас –
мелочь в сравнении с тем, что внутри нас.*

Ралф У. Эмерсон

Важнейшей сферой рефлексивного анализа учителя является его профессиональное самосознание. Способность учителя анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам свидетельствует о его психологической зрелости (Митина, 1990). В качестве примера можно привести отрывок из письма учителя В. Гусевой в газету «Первое сентября»:

«...Начинаю анализировать своё собственное душевное состояние и то, комфортно ли со мной рядом окружающим (ребятам, коллегам). Для этого использую самые разные тесты, предлагаемые психологами... Несколько лет назад я получила в подарок авторскую книжку «Учитель – мастер гуманной школы». С тех пор я провожу психологический самоанализ урока, а также самооценку собственных профессиональных и личностных установок, уровень развития рефлексии...»(Гусева, 2002, с.2).

Объективно говоря, условия, в которых реализуется деятельность учителя, предоставляют ему мало возможностей для углубленного самоанализа. Так известно, что практическая деятельность учителя требует от него высокой степени оперативности и динамизма. Как свидетельствуют наблюдения ученых, в среднем каждые две минуты учебного взаимодействия с учеником ставят учителя перед необходимостью принятия решения. Стремительность, с которой меняются учебные ситуации, с одной стороны, и их повторяемость, даже рутинность, с другой, приводят к тому, что учителя редко принимают альтернативные решения, чаще поступают стереотипно, прибегая к автоматизированным образцам поведения (Robertson, Keith, 1983; Silberman, 1971).

Другие экспериментальные данные свидетельствуют о том, что учителя нередко уже “знают” своих учеников, еще ни разу не видя их в глаза (Woolfolk, 1987). Причиной этого явления становится результат их практического опыта, который персонифицируется в собирательном образе некоего “среднего” ученика,

относительно которого учитель, не осознавая того, прогнозирует и даже осуществляет тактику взаимодействия.

Упомянутые погрешности в профессиональном поведении учителя возникают в отсутствии практики постоянного анализа своей деятельности и самого себя как ее субъекта. Рефлексия своих действий, осуществляемая как синхронно с ними, так и ретроспективно, позволяет учителю удерживаться от импульсивных и стереотипных действий и сознательно регулировать свою деятельность с учетом всех объективных условий.

Рефлексия также оформляет и консолидирует Я-концепцию учителя, способствуя, с одной стороны, динамичности ее содержания, а с другой, поддерживая ее стабильность. В случае заниженной самооценки учителя, негативной Я-концепции, деструктивно влияющей как на профессиональное «самочувствие», так и на характер его взаимодействия с учеником, именно рефлексивный самоанализ особенно в контексте группового психотерапевтического тренинга становится действенным коррекционным инструментом (Бернс, 1986).

Обсуждение проблемы Я-концепции учителя с точки зрения ее рефлексивного контроля поднимает еще один важный вопрос. Учитель решает профессиональную задачу развития интеллекта ученика, выстраивая особую линию обучения для каждого конкретного ребенка с учетом его индивидуальных психологических особенностей. Вместе с тем он должен осознавать и степень влияния своей собственной индивидуальности на учебный процесс.

В класс приходит авторитетный учитель с прекрасной профессиональной подготовкой, имеющий авторский стиль преподавания, да к тому же и яркая личность. «Хорошо ли это для ученика?» - задаётся вопросом профессор М.А. Холодная (2002), автор многих научных работ по психологии интеллекта. Ответ, казалось бы, однозначный. Однако не всё так просто. «Для некоторых детей, чей склад ума совпадает со складом ума учителя, - это несомненная жизненная удача. Но что будет происходить с ребенком, который склонен в одиночку обдумывать проблему, тогда как учитель организует уроки в режиме активного диалога, включая детей в бурные дискуссии? Как быть ребенку, который обожает высказывать ошеломляющие его самого и окружающих суждения, «играть» с идеями, если учитель ориентирован на составление

наглядных граф-схем с выделением главных фактов и основных логических связей между ними?» (Холодная, 2002, с.218).

Да, действительно, сильный учитель рискует спроецировать свои личные особенности в содержание урока, силой своего авторитета навязать как единственно «правильные» способы переработки информации, отражающие его индивидуальный стиль, и сам того не желая, может затормозить интеллектуальное развитие ученика с иным, нежели у него самого, складом ума. К сожалению, немало учителей могут привести примеры о «непонятной» неуспеваемости способного по другим предметам ученика или одноклассника.

Решение данной серьезной проблемы связано с соблюдением прав ребенка и поэтому учитель несет за неё особую ответственность. Осознание учителем своей индивидуальности, составляющей его Я-концепцию, должно стать частью его профессиональной культуры.

Безусловно, каждый человек в той или иной степени знает склад своего ума: предпочитаемые способы работы с текстом, свои подходы к решению задач, наработанные стратегии в принятии решений, даже свои типичные ошибки. Но для учителя важно не просто приблизительное знание о себе, а глубокое рефлексивное исследование своей индивидуальности. Мысль, заключенная в известной фразе поэта «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется...» для учителя не является разрешительной грамотой. Обязан предугадывать - это его профессиональный долг.

Возьмем, к примеру, такую индивидуально-психологическую характеристику как когнитивный стиль. Среди многих из них выделим тот, который несет на себе влияние рефлексивных свойств. Выступая как индивидуально-своеобразный способ переработки информации об актуальной ситуации (способы ее восприятия, анализа, категоризации, оценивания и т.д.) когнитивный стиль оказывает заметное влияние на процессуальные и результирующие стороны педагогического взаимодействия.

Можно с уверенностью предположить, что в ситуации принятия решения учитель с *рефлексивным когнитивным стилем* проявит меньшую торопливость и большую рассудительность, что уберет его от многих ошибок, которые второпях совершают обладатели *импульсивного стиля*. Можно также допустить, что

учитель с рефлексивным стилем будет невольно побуждать учеников к беспешным и углубленным размышлениям, в то время как импульсивный учитель будет склонен поощрять учеников за быстроту и спонтанность в генерировании идей и гипотез. При этом рефлексивный учитель скорее всего будет «притормаживать» импульсивных учеников, укоряя их за «легкость мыслей необыкновенную», а учитель с импульсивным стилем будет невольно приводить в раздражение медлительность и нерешительность учеников с рефлексивным стилем. Но это происходит только в том случае, если эти учителя не задумываются о степени и характере влияния своей индивидуальности на учеников.

За достоверной информацией о своих индивидуальных особенностях, основанной на профессиональных психодиагностических методиках, стоит отправиться на консультацию к психологу. Но ориентировочное представление о своем когнитивном стиле (по параметру «рефлексивность – импульсивность») можно получить, выполнив тестовую методику, представленную ниже в Рефлексивном практикуме.

Рефлексивный практикум

1. Упражнение «Кто Я?»

Известно, что наши представления о себе складываются постепенно и редко пересматриваются. То, как мы воспринимаем и оцениваем себя, оказывает огромное влияние на выбор нами как жизненных целей и стратегий, так и на эмоциональное состояние, окрашивающее нашу жизнь или в яркие, или в серые тона. Для человека по профессии учитель характер самоотношения важен вдвойне. Ведь это определяет всю атмосферу взаимодействия с учениками, оставляет свой след и в их душе.

Поэтому совершенно необходимой для учителя является традиция рефлексивной «инвентаризации» самого себя, т.е. проведения объективного и вдумчивого анализа своих качеств, целей, отношений. Что вы думаете о себе, как к себе относитесь, как глубоко понимаете себя – об этом вы сможете узнать, размышляя над ниже следующими вопросами.

Как мы уже обсуждали раньше, будет лучше, если свои раз-

мышления вы будете записывать в свой дневник. Не ленитесь записывать их подробно, только в этом случае вы сможете получить наиболее полное представление о самом себе. Повторное возвращение к этим записям, возможно, принесет вам открытие новых сторон в самом себе.

- *Кто Я? К чему я стремлюсь в жизни? Понимаю ли я то, чего хочу от меня моя жизнь?*
- *Смог ли я добиться того, о чем мечтал? Если да, то благодаря чему? Если нет, то что мне помешало?*
- *Я умею побеждать? Каких побед я добился? Чего мне это стоило?*
- *Я способный человек? Какими способностями я обладаю? Какими способностями я бы хотел обладать?*
- *Ценят ли меня близкие мне люди? За что они ценят меня?*
- *Какие мои качества приносят им разочарование?*
- *Как я могу быть более полезным и нужным для них?*
- *Какое влияние я оказываю на их жизнь?*
- *Что мне всегда хотелось делать в жизни? Что мне всегда особенно удавалось? Занимаюсь ли я этим теперь? Почему не занимаюсь?*
- *Что меня более всего огорчает в жизни? По какой причине?*
- *Что вызывает у меня наибольшее беспокойство? Как часто я переживаю это состояние? Почему?*
- *Что я более всего ценю в жизни? Часто ли я это получаю? Что я делаю для этого?*
- *Что приносит мне наибольшее удовлетворение в жизни? В какой степени это зависит от меня самого?*
- *Какое настроение обычно у меня преобладает в течение дня? Чем оно определяется? Как это влияет на успешность моей деятельности? Как это влияет на окружающих меня людей?*
- *Что я за человек? Какой у меня характер? Умею ли я жить в мире с самим собой? Хорошо ли со мной другим людям?*
- *Какое представление у меня сложилось о самом себе? Как это представление влияет на мою жизнь: на цели, которые я ставлю перед собой, на то, каким путем их добиваюсь?*

2. Тест «Импulsивность» (Практикум..., 2001)

Предлагаемый здесь тест дает возможность узнать о склонности человека к принятию недостаточно обдуманых, взвешенных решений. Ответьте письменно на предлагаемые ниже вопросы, выбирая ответы «да» или «нет»:

1. Отмечаете ли вы за собой некоторую поспешность в принятии решений?
2. Присуще ли вам в повседневной жизни действовать под влиянием момента, не думая о возможных последствиях?
3. Следуете ли вы при принятии решения правилу «Семь раз отмерь, один отрежь»?
4. Отмечаете ли вы за собой склонность говорить, не думая?
5. Присуще ли вам поступать под влиянием чувств?
6. Склонны ли вы к тщательному предварительному обдумыванию того, что планируете?
7. Вызывают ли у вас раздражение люди, не могущие быстро решиться на что-либо?
8. Рассудительный ли вы человек?
9. При намерении что-то сделать для вас важнее эмоции, а не разум?
10. Характерно ли для вас нежелание долго перебирать различные варианты при принятии решения?
11. Часто ли вы ругаете себя за поспешные решения?
12. Когда вы принимаете решение, то прежде всего думаете, к чему это приведет?
13. Обычно вы колеблетесь, не можете принять решение до последнего момента?
14. При решении даже простого вопроса вы должны все обдумать?
15. Можете ли вы, при конфликте не раздумывая, дать отпор своему обидчику?

Ключ к расшифровке:

За ответы «ДА» на вопросы 1,2,4,5,7,9,10,11,12,15 и ответы «Нет» на вопросы 3,6,8,13,14 начисляется по 1 баллу. Чем больше набранная сумма баллов, тем более выражена склонность к импульсивным действиям, чем меньше сумма баллов – тем больше склонность к рефлексивности при принятии решений.

2.2.4. Рефлексия в создании имиджа учителя

Единственная вещь в мире, которую мы способны изменить, - это мы сами, и в этом заключается наш единственный шанс изменить мир.

Уолт Уитмен

В этом разделе пойдет речь еще об одной стороне рефлексии в самосознании учителя: о роли рефлексии в создании его *имиджа*. Умение учителя целенаправленно управлять своим образом, т.е. тем впечатлением, которое он хотел бы производить на окружающих, целиком определяется его рефлексивной способностью отображать свои индивидуальные особенности и ожидания других, относительно себя. Имидж учителя или его *публичное Я*, сознательно создаваемый им, является важным компонентом его профессиональной культуры и оказывает глубокое влияние на всю сферу его деятельности и общения.

Имидж представляет собой весьма сложное образование, имеющее несколько составляющих. Рассмотрим структуру имиджа, предлагаемую психологом Л.М. Митиной (2002).

Первое из составляющих – *образ* как то впечатление, которое человек производит на окружающих при своем появлении и которое остается у людей при его отсутствии. «Это вершина айсберга, большая часть которого скрыта от нас, но вся эта часть воплощает целое» (там же, с.58). Парадоксальность образа состоит в том, что он может быть разным у одного и того же человека, поскольку он зависит не только от того, кто его создает, но и от того, кто и как его воспринимает.

Внешняя и *внутренняя* стороны являются важными составляющими имиджа. Внешнюю сторону имиджа составляет всё, что доступно взгляду наблюдателя: внешность, одежда, манера поведения, тембр и сила голоса, походка. Немаловажная для учителя деталь: в психологических исследованиях выявлена закономерность социальной перцепции, заключающаяся в том, что внешне привлекательному человеку окружающие склонны приписывать гораздо больше позитивных личностных качеств, чем «обыкновенному» или непривлекательному.

Внутренняя сторона имиджа – это то, что проявляется в поступках человека и его речи и что отражает духовный мир человека, его интеллектуальный уровень, мировоззрение. Внешняя и внутренняя сторона имиджа могут соответствовать и дополнять друг друга («в человеке всё должно быть прекрасно...»). Они могут и вступать в противоречие друг другу.

Процессуальная сторона имиджа обнаруживает себя в деятельности человека, отражает уровень его активности и проявляется в таких характеристиках как, энергичность, быстрота, гибкость, эмоциональность.

Центральным составляющим имидж является жизненная стратегия человека, отражающая его целевые и ценностные установки, то, что психологи называют «*легенда*».

Различают *индивидуальный и социальный имидж*. Каждый этап в развитии общества задает своё содержание имиджа. Большую роль в моделировании, закреплении и распространении имиджа играют средства изобразительного искусства и средства массовой коммуникации. В 50-60-е годы 20 века в нашей стране образ учительницы устойчиво ассоциировался с теми героинями фильмов «Первая учительница», «Первоклассница», роли которых играли знаменитые актрисы Вера Марецкая и Тамара Макарова. Созданные ими образы задали социальный имидж учителя тех лет: миловидная женщина в темном платье с белым воротничком, умная, строгая, но справедливая, всегда сдержанная, немногословная, преданная делу.

Лишь в конце 60-х появился новый имидж учителя, сложившийся на основе роли учителя, талантливо сыгранной В. Тихоновым влюбившемся всем фильме «Доживем до понедельника». Он наполнил образ учителя богатым человеческим содержанием и духом времени, определил на долгие годы эталон имиджа, к которому стремились учителя.

Имидж интеллигента, высокообразованного и воспитанного человека с ориентацией на духовные ценности, не чуждающегося благ современной цивилизации (модная одежда, хорошая физическая форма, свободное владение электронной техникой), который стремится поддерживать современный учитель, несмотря на свою

социальную незащищенность, вызывает уважение и симпатию у его учеников, и сам по себе является фактором воспитания.

Как работать учителю над своим имиджем? Создание учителем своего индивидуального имиджа основано на рефлексивном отражении всех составляющих структуру социального имиджа относительно своей личности и индивидуальности. Очевидно, одним их важных условий успешности учителя в работе над своим имиджем будет осознание и принятие им поведения, отражающего искренний, доброжелательный интерес к людям, открытость к контакту, стремление к участию и помощи, отражающего гуманный смысл его профессии. Безусловно, такое поведение будет восприниматься как искреннее, если оно отражает истинные ценности человека.

Имидж воплощает модель ожидаемого ролевого поведения учителя, которое должно отражать потребности времени. Современная школа, все более заметно приобретающая черты образовательного института открытого общества, востребует и соответствующий имидж учителя как человека, либерального, открытого и привлекательного в общении. В таком имидже значимо все, в том числе и его эмоциональные составляющие. Отметим одну, на наш взгляд, немаловажную деталь: к сожалению, образ современного учителя не всегда ассоциируется с улыбкой. Серьезный, внимательный, сосредоточенный, пусть даже очень добрый (внутри), но улыбающийся? Вряд ли. Между тем, профессия учителя в ее социальном ожидании требует проявления знаков оптимизма и доброжелательности людям.

Немецкая психолог В.Биркенбиль, изучающая особенности социальной перцепции, отметила: «Человек, который не умеет улыбаться, сам по себе уже человек «плохой». У него нет согласия с самим собой, покоя внутри, он постоянно чем-то недоволен и т.д. С такой установкой сложно добиться успеха, где бы человек ни работал...» (Биркенбиль, 1997, с.106). Понятно, что это обстоятельство существенно вредит имиджу учителя. А если к тому же учесть силу воздействия улыбки на настроение другого человека, тем более ребенка, а также ее магическое свойство заразительности, то становится очевидной для учителя необ-

ходимость сознательной рефлексивной корректировки своего имиджа.

О позитивном мышлении, самопринятии и самоодобрении написано много полезных книг. Действительно, чтобы улыбка естественно цвела у вас на лице, необходимо такое же эмоциональное состояние в душе. Ведь давно известно, что все доброе начинается от любви и уважения к самому себе, от внутреннего настроя на радость. Это важно для всех. Для учителя - это еще и необходимая часть его профессиональных обязанностей.

Рефлексивный практикум

Давайте поразмышляем о психологическом эффекте имиджа. Попробуем проанализировать то, из чего он складывается, и какую информацию несет окружающим.

- Подумайте о ком-нибудь из ваших знакомых, чей имидж привлекает ваше внимание. Как вы думаете, что главное в том впечатлении, которое производит этот человек на окружающих? Какой метафорой вы бы смогли обозначить это впечатление? Как вы считаете, знает ли этот человек о том, какое впечатление он производит? Подумайте, как он добивается такого эффекта? Внешняя или внутренняя сторона его имиджа является определяющей для вашего восприятия? Находятся ли они в гармонии друг с другом?
- Теперь поразмышляйте о том впечатлении, которое вы сами производите на окружающих. Часто ли вы думаете о своем имидже? Ответьте себе, какой именно имидж вы стараетесь создать? Что вы для этого делаете? Чему в вашем имидже вы уделяете особое внимание: внешности, одежде, своей физической форме, манере поведения, своему настроению, интеллектуальному уровню, интересам, ценностям?
- Важно ли для вас мнение других о том впечатлении, которое вы производите? Как вы узнаете об этом? Стараетесь ли вы соответствовать ожиданиям людей вашего круга или вы чувствуете себя независимым от этого?
- Случалось ли вам менять свой имидж? Если да, то по какой

причине? Что именно вы сделали для этого? Менялась ли при этом «легенда» вашего имиджа или только его внешний образ?

- Как вы думаете, может ли человек объективно контролировать свой имидж или для этого нужно мнение или совет со стороны?
- Как вы думаете, влияет ли на имидж то, как человек относится к себе? Можно ли не доверять себе и иметь имидж уверенного в себе человека?
- Понаблюдайте за собой: вы часто улыбаетесь? Каким вы представляете себя в общении с учениками: сдержанным или улыбающимся? Задумайтесь с каким лицом вы обычно входите в класс? Проанализируйте себя: вы чаще улыбаетесь своим ученикам, или коллегам, или вообще незнакомым людям? Если вы сдержаны в улыбке, подумайте: что вам мешает?

2.2.5. Рефлексия в профилактике профессиональной деформации личности учителя

Дело умных – предвидеть беду, пока она не пришла, дело храбрых – управляться с бедой, когда она пришла.

*Питтак из Митилены
(615 – 569 гг. до н.э.)*

Вы убедились, что рефлексия является мощным катализатором профессионального и личностного роста учителя. Однако у неё есть ещё одна функция: она спасает человека от отрицательного влияния его профессии. Вы догадались: речь идет о профессиональной деформации личности.

Полного ответа, почему некоторые профессии разрушительно влияют на своего субъекта, научная психология пока не имеет. Однако известно, что из всех профессий наиболее подвержены образованию дезадаптивных изменений личности профессии системы «человек – человек». Имеется также мнение, что склонность к профессиональной дезадаптации наблюдается у тех профессий, «представители которых обладают трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью». К тому же выяснилось, что профессиональная дезадаптация постепенно развивается из профессиональной адаптации (Конечный, Боухал, 1983).

Психологи пришли к заключению, что педагогическая профессия является одной из наиболее деформирующих личность ее субъекта. (Грановская, Крижанская, 1994). Если педагог не контролирует широту проявления своего ролевого поведения, то оно постепенно вторгается во все сферы его жизни, делает его поведение неадекватным обстановке, что существенно затрудняет его взаимоотношения с окружающими.

Профессиональное стремление упрощать сложные для учеников понятия оборачивается привычкой упрощенно подходить к решению своих личных проблем. Как следствие, она порождает излишнюю прямолинейность в суждениях и негибкость мышления.

Кроме того, профессиональная жизнь в мире «правильных ответов» незаметно развивает в учителе убежденность в своей

неизменной правоте, что порождает дидактизм как стремление всех поучать. Так подмечено, что «у преподавателей языка с годами в речи появляется особая рельефность, артикулированность, склонность к повторениям. Кроме того, у них обнаруживается непроизвольная болезненная реакция на ошибки. Им так и хочется все их исправить! И, не замечая этого, они поправляют не только своих учеников» (Грановская, Крижанская, 1994, с.141). Поучающая манера речи постепенно проникает в сферу личных отношений.

Необходимость «держать класс в руках» формирует в характере учителя излишнюю властность и авторитарность, которые постепенно «высушивают» природную жизнерадостность и чувство юмора.

В структуре профессиональной деформации выделяют два составляющих ее компонента:

- изначальные склонности;
- собственно профессиональные деформации. Здесь изначальные склонности представляют собой некий фон, на котором разворачивает своё деформирующее влияние профессия (Трунов, 1998).

Профессиональная деформация, с точки зрения своего механизма, рассматривается как следствие нарушения системы личностной и профессиональной рефлексивной саморегуляции личности и проявляется как избыточное доминирование «Я профессиональное» в области «Я человеческое» (Трунов, 1998).

Профессиональную деформацию было принято считать возрастным фактором в педагогической профессии. Однако исследования последних лет свидетельствуют о том, что такая деформация начинается уже во время учебы, когда у студентов разрушаются обыденные установки и стереотипы, и формируется профессиональная картина мира (Абрамова, Юдчиц, 1998).

Более того, анализ профессионального поведения части учителей выявил тенденцию навязывания своего образа «Я» учащимся. Передавая своим ученикам образцы готового опыта, возведенного в ранг непреложной истины, они особенным образом влияют на тех школьников, которые решили выбрать педагогическую профессию: у учащихся формируются первые элементы фундамента будущих профессиональных деформаций. Чрезмерная

выраженность типично учительских черт переходит в крайний вариант нормы у учителя и начинает обозначаться у школьников в качестве акцентуации (Смоленская, 1992).

Понятно, что все эти обстоятельства не только мешают работе учителя, изнутри подрывая сам её смысл, порождая гнетущее чувство неудовлетворенности при искреннем стремлении «вкладывать душу», но и драматично влияют на личную жизнь учителя.

Как известно в психологии, одним из проявлений профессиональной деформации является *синдром психического выгорания* (“burnout”). Тягостными для человека являются его симптомы, которые проявляются как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции своих личных достижений. *Эмоциональное истощение* для учителя означает пониженный эмоциональный фон, нарастающее равнодушие. *Деперсонализация* затрагивает отношения с другими людьми и связана с чувством зависимости или негативизма, с появлением цинизма, т.е. обесцениванием прежде значимых чувств и отношений. *Редукция личных достижений* выражается в заметном понижении личной и профессиональной самооценки, с утратой веры в свои силы и способности.

Далеко не все учителя, кого коснутся проблемы профессиональной деформации, отправятся к психотерапевту. Многие из них просто не догадываются, что с ними происходит, перенося ответственность за появляющиеся неприятности или на других («такое теперь время», «такие теперь дети» и т.п.), или занимаясь мучительным самообвинением.

Поэтому первым шагом в профилактике профессиональной деформации должно быть своеобразное *рефлексивное сканирование* своего поведения, своих отношений с окружающими, своего настроения. Постоянная практика рефлексивного наблюдения за собой и анализ себя в разных ситуациях как бы глазами другого (по рефлексивной формуле *Я исполнитель – Я контролер*) поможет осознать свое индивидуальное и ролевое поведение. Процесс осознания своего «Я человеческое» и «Я профессиональное» поддержит или постепенно восстановит поведенческую гибкость учителя как оптимальное сочетание его индивидуальных способов поведения и разнообразных профессиональных (ролевых) паттернов взаимодействия (Митина, 2002).

Рефлексивное сканирование своего ролевого поведения можно сопровождать процедурами самодиагностики своих личностных качеств (изучение уровня ригидности, тревожности, невротизации, локуса контроля и др.). Полученная информация позволит лучше понять себя и предпринять в случае необходимости необходимую коррекцию своего профессионального поведения.

Рефлексивный практикум

Весьма полезной процедурой, дающей немедленную обратную связь от учеников о своем профессиональном поведении, является практика их опроса, осуществляемая на основе ниже следующего вопросника. Наверное, излишне говорить, что искренность ответов ваших учеников, а значит и достоверность получаемой вами информации о самом себе, в значительной степени зависит от меры доверия, которое испытывают к вам ваши ученики. Поэтому, предпочтительно, чтобы опрос вы проводили анонимно и достаточно часто, и уж, разумеется, без последующих «санкций» для них.

Важно, чтобы процедура такого зеркального отражения вас вашими учениками стала делом для них привычным, но вместе с тем серьезным и ответственным. И еще один совет: в зависимости ваших правил в общении с учениками вы можете в тексте вопросника местоимение «ты» заменить на «вы».

Вопросник для учителя «Я хорошо учу тебя?»

(Woolfolk, 1987, p.337)

	Получившие, выйдя из школы, предложение для своей работы	Миссис	Получившие предложение	Никто
1.	Я ложусь с тобой?			
2.	Я играю с тобой?			
3.	Я толкаю с тобой!			
4.	Я обнимаю с тобой твои плечики?			
5.	Я хвалю тебя за твою работу?			
6.	Я признаюсь в тебе?			
7.	Ты мне нравишься?			
8.	Я умею держать себя в руках?			
9.	Как ты думаешь, ты мне нравишься?			
10.	Ты мне интересна?			
11.	Я тебе улыбаюсь?			
12.	Я тебе дружна, когда ты уверишь?			
13.	Я дружески с тобой?			
14.	У меня есть чувства к тебе?			
15.	Я умею ценить то, что ты умеешь делать особенно хорошо?			
16.	Я тебе люблю много?			
17.	Я хорошо умею тебя?			
18.	Я смеюсь на тебя, когда с тобой разговариваю?			
19.	Как ты думаешь, я весело в твой успех?			
20.	Как ты думаешь, я тебя понимаю?			

Ознакомившись с вопросником, вы, конечно, поняли, какую неожиданную и полезную для вас информацию вы можете получить. Разумеется, вы можете использовать его не только с учениками. Сначала попробуйте ответить на него сами, оценивая себя глазами своих учеников. Сохраните свои ответы, а потом сравните с тем, что получите в результате их реального опроса. Проверьте объективность своего рефлексивного отражения, поразмышляйте о себе...

2.3. Виды педагогической рефлексии

На каждого человека, как и на каждый поступок, следует смотреть с определенного расстояния. Иных можно понять, рассматривая их вблизи. Другие же становятся понятными только издали.

Франсуа де Ларошфуко

2.3.1. Классификация видов педагогической рефлексии на основе функциональных позиций учителя в учебном процессе

В предыдущих разделах мы рассмотрели роль и место рефлексии в работе учителя. Разнообразие ее функций и точек приложения, ее многоаспектность и вездесущий характер, за которыми стоит полифункциональность педагогической деятельности, побуждает нас предпринять попытку некоторой систематизации ее проявлений.

Рассмотрим особенности рефлексии учителя относительно тех функциональных позиций, которые он занимает при осуществлении своей деятельности. Профессиональная деятельность учителя реализуется в конкретных условиях учебно-воспитательной работы. Совокупность этих условий, сложившихся в данный момент времени, принято называть *педагогической ситуацией* (Кулюткин, Сухобская, 1990).

Для всякой отдельной педагогической ситуации свойственно объективное внутреннее противоречие между целью, которую ставит учитель (например, на уроке иностранного языка научить детей высказывать свое мнение на определенную тему) и возможностью ее непосредственного достижения. Это исходно задает ситуации ту или иную степень проблемности. «Снятие этой проблемности есть ничто иное, как процесс решения учителем определенной педагогической задачи» (Кулюткин, Сухобская, 1990, с.15).

Итак, деятельность учителя в ее практическом смысле – это решение конкретной педагогической задачи. Каждый учитель, решая такую задачу, проходит через следующие этапы:

- проектирование предметного содержания и форм деятельности

учащихся, которые необходимы для достижения поставленной цели;

- исполнение намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с учащимися;
- итоговая оценка достигнутых результатов.

Реализация каждого из этих этапов ставит учителя в определенную функциональную позицию:

- учитель как проектировщик своей собственной деятельности по обучению учащихся - *«эксперт по подаче информации»*;
- учитель как организатор деятельности учащихся по решению учебной задачи - *«эксперт по коммуникации»*;
- учитель как создатель своего собственного опыта - *«исследователь – аналитик»* (Кулюткин, Сухобская, 1990).

В каждой из данных функциональных позиций практическое мышление учителя, непосредственно включенное в его деятельность, содержит как аналитические, так и конструктивные процессы. Например, при подготовке к уроку учитель как эксперт по подаче информации формулирует цель урока, подбирает учебный материал и способы его изучения (конструктивные процессы), опираясь на принятое решение о готовности учеников к его усвоению (аналитические процессы). А в позиции исследователя своего опыта учитель не только критически анализирует его, но и конструирует на его основе направления дальнейшей работы.

Рефлексивные процессы присутствуют на каждом из этапов решения педагогической задачи, по-разному проявляя себя.

В рефлексивной позиции *“эксперт по подаче информации”* учитель делает предметом анализа свои планирующие действия, т.е. рефлексивные процессы его сознания обращены на содержание предстоящего урока и приобретают *конструирующий* характер. Рефлексивную оценку своих проективных действий учитель делает, соотнося их с конкретными индивидуальными особенностями учащихся, возможностями их развития. Это позволяет ему совершать превращение сложного в простое, неинтересного в увлекательное, что является одним из важнейших профессиональных умений учителя.

Забота учителя о том, чтобы заинтересовать учеников, разбу-

дить их активность на уроках, побуждает его анализировать свое собственное восприятие данной темы и отношение к ней. Как ни парадоксально, но бывает, учителям мешают их собственные профессиональные навыки, столь прочно усвоенные, что они становятся стереотипами. Вот позиция учителя литературы В.Кургак, которую она излагает в своем письме в газету «Первое сентября»:

«Чтобы избежать скуки на уроках и утомления детей, нужно менять приемы работы на занятиях. Единственное, что есть постоянное, - это всякий раз новое. Каждую изучаемую тему надо воспринимать заново, уметь удивляться и радоваться. Главное, каждый раз по-новому смотреть на произведение, обсуждать свои мысли с ребятами. Любую тему нужно очеловечить: делать так, чтобы включение в урок происходило осознанно. Подростка всегда интересует он сам.

А как замечу в глазах ребят тоску зеленую - так я скуку называю, - всё, значит надо менять приемы» (Кургак, 2002, с.2).

Когда учитель приходит на урок, он погружается в процесс учебного взаимодействия (*эксперт по коммуникации*). Предметом его рефлексии становится сам процесс учебного взаимодействия, ученики, их действия, эмоциональные реакции, отношения. В фокусе рефлексии учителя и его собственные действия, направленные на реализацию задач урока. Рефлексию учителя в таких ситуациях можно назвать *интерактивной*, она сопровождает действия, совпадая с ними по времени.

Особенностью данной рефлексивной позиции является её непосредственная вплетенность в практическую деятельность, которая часто ставит учителя перед необходимостью принятия решений «в режиме реального времени», т.е. здесь и сейчас. Это требует от учителя проявления таких качеств практического мышления, как гибкость, критичность, быстрота и осмотрительность.

Неожиданные коллизии на уроке, которые становятся настоящим испытанием учителя на профессионализм, могут представиться каждому. Однако способность мгновенно отрефлексировать ситуацию, перебрать все возможные альтернативы ее решения, остановиться на оптимальном приходит на помощь учителю и позволяет с честью выйти из затруднительного положения.

Вот реальная история, которую приводит в своей книге директор одной московской школы:

«Однажды, будучи ещё молодым учителем, я в восьмом классе стал возмущенно орать на подростка, который действительно был виноват. Вдруг он посмотрел на меня в упор и спросил:

-Ну, чего ты орёшь?

Я остановился пораженный. Класс затих. Неслыханная дерзость – сказать учителю «ты»! Что будет? Но я сказал ему то, чего класс не ожидал:

-Извини, пожалуйста, что я на тебя наорал. Я не должен был это делать.

Мальчик ответил:

-Простите и вы меня.

И урок продолжался. Этот случай я запомнил на всю жизнь» (Богуславский, 1990, с. 50).

Рефлексия учителя, решающего задачи “исследователя - аналитика” носит обзорный характер и направлена на анализ, оценку, обобщение своего опыта, осмысление опыта других учителей. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется тем обстоятельством, что источником профессионального роста учителя является постоянное осмысление им своего опыта (помните «формулу развития мастерства» Д. Познера: «опыт + рефлексия = профессиональное развитие»?). Однако сделать это полноценно невозможно, не соотнося свой опыт с опытом других учителей.

И, наоборот, понять и перенести ценное из опыта коллег в свою деятельность учитель может, лишь соотнося это со своим индивидуальным опытом. Механическое включение в свою профессиональную тактику даже самых замечательных наработок других учителей, следование каким-либо новаторским методам без рефлексивного осмысления их в контексте своего индивидуального стиля, как правило, не приносит ожидаемого успеха и приводит к разочарованию в заимствованных методах (которые, как видно, в этом совсем не «виноваты»).

Подобное справедливо и в отношении новейших достижений педагогической науки, обобщающей опыт многих поколений педаго-

гов, с которыми учитель знакомится, поддерживая свой профессиональный уровень. Чтобы не только являться объектом усвоения, каким теоретическое знание выступало в период вузовской подготовки учителя, а реальным орудием регуляции его мышления и деятельности, оно должно стать содержанием напряженной умственной работы учителя, направленной на его рефлексивную переработку: анализ и осмысление по отношению к своему опыту, своим индивидуальным ведущим идеям в деятельности.

Надо признать, функциональная позиция учителя «исследователь-аналитик» одна из наиболее сложных и, как показали исследования, одна из наименее привлекательных для него. Лишь пятая часть опрошенных учителей ($n = 314$) отметила свой интерес к таким аспектам своей деятельности, как анализ и осмысление своего методического опыта. Для сравнения: функциональная позиция «эксперт по подаче информации» привлекательна для 61% учителей, а «эксперта по коммуникации» – для 95% учителей. (Бизяева, 1993). Проблема здесь, наверное, в практической готовности к такой деятельности, причем как с точки зрения самой технологии (как анализировать?), так и с психологической точки зрения.

Во-первых, учителю, очевидно, сложно преодолеть стереотип своего ролевого поведения: самого себя, а не кого-то другого сделать объектом критического анализа и оценки, снимая внутренние механизмы самозащиты, тем более в публичной ситуации.

Другой проблемой является уровень владения учителем культурой рефлексивного анализа своего опыта, который, в сущности, является сложной мыслительной деятельностью. Ученые выделяют следующие наиболее характерные особенности рефлексивных процессов, осуществляемых учителем при анализе им опыта педагогической деятельности:

- предметом анализа учителя является некоторое практическое решение, полученное в опыте других учителей или в его собственной деятельности;
- по отношению к этому решению учитель занимает своеобразную исследовательскую позицию. Его целями являются выработка достаточно отчетливого представления о данном решении, определение личностного отношения к нему, изучение возможностей

его переноса из одних условий в другие;

- изучение практического решения происходит через его соотнесение как с опытом других учителей, так и со своим собственным опытом. При этом собственные решения рассматриваются как бы через призму опыта решений других учителей, а решения, предлагаемые другими, - через призму собственного опыта. В основе обмена опытом решений лежит диалог (дискуссия, спор), в процессе которого дается критическая оценка полученных решений, определяются их достоинства и недостатки, намечаются дальнейшие перспективы;
- кардинальным условием эффективного исследования является поиск оснований, которые определяют построение данных решений. При анализе решений главным является не их описание (хотя и оно, естественно, необходимо), а раскрытие ведущих идей, положенных в основу выработки этих решений, проработка их конструктивных схем, определение критериев и показателей успешности их реализации. Без этого нельзя ни рационально понять структуры практических решений, ни конструктивно их использовать (Кулюткин, Сухобская, 1990).

Но особенные трудности испытывает учитель, когда он стоит перед необходимостью передавать свой опыт другим. Одну из причин таких трудностей психологи видят в индивидуализированности языка, которым оперирует учитель-практик. Действуя в условиях конкретных ситуаций, учитель не только не ставит своей задачей абстрагироваться от этих условий, но и наоборот, делает их предметом своего анализа. Проблема состоит в том, что коммуникация этих индивидуализированных знаний с самого начала должна быть рассчитана на их восприятие другими людьми. Следовательно, передаваемое содержание должно быть так отрефлектировано учителем относительно своих потенциальных слушателей, чтобы оно стало понятным и интересным для других (Кулюткин, Сухобская, 1990).

О подобных проблемах из собственного опыта убедительно рассказывает учитель В.Гусева в своем письме в газету «Первое сентября»:

«... Один из способов найти и увидеть новое – это межшколь-

ные методические объединения, где коллеги всесторонне и беспристрастно (а главное – доброжелательно) могут проанализировать те или иные наработки учителя. Но даже на такой уровень учителя не всегда желают поднять свои новые наработки, чтобы вынести их на суд коллег. Нежелание показывать свои находки, на мой взгляд, связано со страхом перед анализом. Старое, опробованное легче поддается анализу и оценке, а с новым не сесть бы в калошу: одобришь, вынесешь за пределы школы, а потом красней... Хотя мы, анализируя такие нетрадиционные уроки, задаемся всего двумя вопросами. Первый: что в уроке понравилось больше всего? Второй: а что бы я в этом уроке сделал по-другому? Указать учителю на ошибки, я считаю, - это обидеть учителя. Но высказывания своих коллег все равно заставляют учителя взглянуть на свой урок как бы со стороны.

Когда я была на курсах в Институте развития образования, столкнулась с очень интересным моментом. Учителям очень хотелось услышать рассказы коллег о практических находках, и сами они в кулуарах с удовольствием делились интересным опытом. Но стоило преподавателю курсов сделать предложение обнародовать и проанализировать какой-то свой урок, коллеги застенялись и предпочли отказаться.

Вот это и есть болевая точка – мы умеем работать, но анализировать свою работу не умеем совершенно...А жаль! Наверное, всё это оттого, что учителя всю жизнь оценивают другие (они и знают, как это делать!), а сам учитель, получив такое право, теряет! (Гусева, 2002, с.2)

Итак, в зависимости от функциональной позиции учителя в учебном процессе его рефлексия может принимать следующие виды:

- «эксперт по подаче информации» - *конструирующая рефлексия*;
- «эксперт по коммуникации» - *интерактивная рефлексия*;
- «исследователь-аналитик» - *обзорная рефлексия*.

Задание для рефлексивного самоконтроля

1. Как вы понимаете фразу «деятельность учителя в ее практи-

ческом смысле - это решение конкретной педагогической задачи»? Как соотносятся понятия педагогической ситуации и педагогической задачи?

2. Назовите этапы в решении педагогической задачи. Какие функциональные позиции занимает учитель, реализуя каждый из этих этапов?
3. Какие виды рефлексии соответствуют содержанию каждого этапа в решении педагогической задачи?
4. Что, кроме предметной информации, которую учитель планирует передать ученикам, составляет содержательный план конструирующей рефлексии?
5. Что является главной особенностью интерактивной рефлексии?
5. Определите основное назначение обзорной рефлексии. Как вы думаете, почему прямой перенос методических находок других учителей в собственный опыт работы не всегда приносит желаемый эффект?
6. В чем состоит причина трудностей учителей, решающих задачу передачи своего практического опыта своим коллегам? Доводилось ли вам также испытывать эти трудности?
7. Попробуйте проанализировать себя: какой из обсуждаемых здесь видов рефлексии дается вам легче, какой – труднее? Почему?

2.3.2. Классификация видов педагогической рефлексии по их временной ориентации

В зависимости от того, когда имеет место рефлексивный анализ: до совершения деятельности, одновременно с ней или после ее завершения, можно выделить соответственно такие виды рефлексии:

- *упреждающая;*
- *синхронная;*
- *ретроспективная.*

Для классификации профессиональной рефлексии учителя такой подход оправдан логикой процесса обучения. В зависимости от фазы процесса обучения, в которую включен учитель, выделяют рефлексию «до урока» и «на уроке». Подчеркивая, что существует огромная разница между тем, что и как делает учитель наедине с собой за письменным столом, и тем, что и как он делает в классе, полном учеников, G.Grant (1984) выделяет соответственно «предактивную» и «интерактивную» рефлексию.

Оспаривая мнение своих оппонентов о том, что спонтанность, непосредственность и иррациональность действий учителя представляется самой заметной их характеристикой, он заявляет, что «оставаясь наедине с собой, до или после своего разговора с учеником, учитель нередко предпринимает умственные усилия, достаточные для решения самой сложной логической задачи».

В таких случаях деятельность учителя представляется высоко аналитичной и рациональной... И более того, несмотря на острый дефицит времени на уроке, какие-то моменты рефлексирования возможны и на интерактивной фазе: даже быстрый темп обучения не исключает самоконтроль, обеспечивающий равновесие между мыслью и действием» (там же, p.115).

Идея классифицировать виды рефлексии по линейному принципу была развита другими исследователями (Reagan, 2000) и приняла такой вид:



Рефлексия-в-действии и *рефлексия-после-действия* по своей природе реактивны и отличаются лишь временем своего проявления: синхронно с действием или вслед за ним. Рефлексия-до-действия по своей сути проактивна: действия ещё нет, а оно уже анализируется. Такая рефлексия представляет собой анализ возможных последствий до того, как принято решение, *ex ante*.

По мнению авторов данной классификации, такой вид рефлексии есть желательный результат двух предыдущих видов. «Мы рефлекслируем не столько для того, чтобы вернуться в прошлое или наблюдать процесс собственного мышления, сколько для того, чтобы осмотрительно действовать в будущем, что более всего отвечает практическим целям»(Reagan, 2000, p.31).

Рефлексия-после-действия или ретроспективный анализ своей деятельности после ее осуществления, *ex post*, позволяет увидеть ее еще раз, но уже в «зеркале заднего вида», отмечая свои достижения и ошибки, извлекая уроки из пройденного пути.

Рефлексией-в-действии учитель синхронно контролирует свое взаимодействие с учеником, что дает ему возможность осуществлять гибкую настройку и коррекцию своих действий в соответствии с текущей ситуацией.

Примечательно, что все виды рефлексии присутствуют в деятельности учителя, но с опытом его работы меняется их значимость. Так для начинающего учителя более характерны рефлексия-до-действия и рефлексия-после-действия, поскольку рефлексивный контроль своих планирующих действий и итоговая рефлексия произведенных действий помогают ему обеспечить эффективность деятельности в целом.

Владение рефлексией-в-действии, более характерное для опытного учителя, уже освоившего другие виды рефлексивного анализа, отражает его способность быть включенным во все происходящее на уроке и является знаком его профессионального мастерства.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Назовите виды педагогической рефлексии, которые проявляются в зависимости от того, когда она имеет место: до совер-

шения деятельности, одновременно с ней или после ее завершения.

2. Что общее между рефлексией-в-действии и рефлексией-последствия?
3. Назовите главную особенность рефлексии-до-действия или упреждающей рефлексии?
4. Какие виды рефлексии осваивает начинающий учитель в первую очередь?
Какую функцию они выполняют в его деятельности?

2.3.3. Классификация видов педагогической рефлексии на основе отношения «учитель – ученик»

*Многому я научился у своих наставников, еще более – у своих товарищей, но более всего – у своих учеников.
Талмуд (1У в. до н.э. – У в.н.э.)*

Как известно, деятельность учителя строится по типу общения и взаимодействия в системе «учитель – ученик». Процесс обучения является по сути творческим процессом общения учителя и ученика, процессом совместного поиска и действия, в результате которого, с одной стороны, ученик лично и интеллектуально развивается, с другой стороны, растет профессиональное мастерство учителя.

Таким образом, отношение «учитель – ученик» является исходным и системообразующим в психологическом пространстве профессиональной деятельности учителя. «Это отношение – ведущее для практической деятельности, оно цементирует и объединяет все другие типы отношений, в которые вступает учитель (отношение «учитель – другие учителя», «учитель – родители» и т.п.). Мы не можем рационально интерпретировать само понятие «учитель» вне его отношения к ученику. И наоборот, понятие «ученик» может приобрести свой смысл, только взятое в его отношении к учителю» (Кулюткин, Сухобская, 1990, с.10).

Эта ось отношений является также отражением профессионально-личностной направленности учителя в его деятельности: стремление к реализации себя через ученика или стремление содействовать реализации интеллектуального и личностного потенциала ученика.

Рефлексия учителя отражает это базовое для его личности отношение во всем многообразии его проявлений. Как отмечается в ряде исследований, в процессе рефлексивного управления обучением взаимодействуют два разнонаправленных вида рефлексивной ориентации сознания учителя: исследование им собственных действий и исследование им действий ученика (Петрушихин, 1990). При этом эти два вида рефлексии – «на себя» и «на

ученика” могут протекать синхронно с совмещением своих предметных плоскостей. Перед учителем в этом случае стоит довольно сложная задача отрефлексировать внутреннюю основу действий ученика, гибко коррелируя ее с рефлексивным анализом собственных действий по выполнению учебной задачи: поиском наиболее подходящих методических приемов для управления действиями ученика. Как правило, такая рефлексия возникает в проблемных учебных ситуациях, когда нарушается привычный порядок действий.

Ситуации такого рода известны любому учителю: например, когда после попытки учителя (и не первой!) помочь ученику, затрудняющемуся решить какую-то сложную для него задачу, она у него всё равно не решается. После попыток объяснить решение «обычным» способом, т.е. с позиции «как я это понимаю», учитель старается осознать, что может в его объяснении быть неясным для ученика. При этом он рефлексивно оценивает всю ситуацию – себя, объясняющего решение задачи, и ученика, воспринимающего это объяснение. Рефлексивно «войдя» в ход размышлений ученика и диагностируя причину затруднения (при этом могут задаваться вопросы: *«Скажи, что именно тебе непонятно? На какое правило эта задача? Какой был твой первый шаг в решении? А почему ты так подумал?»* и т.п.), учитель перестраивает тактику своего объяснения с учетом индивидуальных особенностей данного ученика и добивается успешного для них обоих результата.

Признаемся, это идеальный вариант. Рефлексивная ориентация учителя *«на ученика»*, отражающая его личностно-ориентированную (субъектную) установку в учебном процессе, возникает не сразу и не у всех. Понятно, что значение такой установки чрезвычайно высоко, поскольку разворот сознания учителя к ученику, является основным условием реальной гуманизации учебного процесса.

В науке ведется дискуссия о мере влияния того или иного фактора на процесс формирования личностной (субъектной) ориентации учителя. Безусловно, подчеркивается важная роль личности самого учителя: ее направленность, особые индивиду-

ально-психологические качества. Данный фактор мы рассмотрим подробнее в следующих разделах нашей работы.

А сейчас обсудим другой фактор, оказывающий влияние на характер профессионально-личностных установок учителя. Это фактор профессиональной эволюции учителя. Х.И.Лийметс (1982) выделил несколько этапов профессионального становления учителя, отражающих диалектику освоения им отдельных компонентов профессиональной деятельности. Сначала он овладевает ее технической стороной (освоение ролевого поведения), затем переключается к собственно содержательной стороне предмета, который он преподает, к тем приемам и методам, при помощи которых он доносит это содержание до учеников. Лишь овладев этой стороной деятельности, учитель становится способным контролировать главное звено процесса обучения - его взаимодействие с учеником.

К аналогичным выводам пришли исследователи, изучавшие процесс профессиональной адаптации американских начинающих учителей (Fuller, Bown, 1975). Ими было выделено три последовательных фазы профессионального развития в зависимости от специфики тех проблем, которые становятся предметом особых тревог и личных переживаний начинающих учителей. Первая фаза связана с проблемами профессионального «выживания» (оценка своей собственной адекватности выбранной профессии, способность владеть классом, завоевание авторитета у учеников).

На второй фазе появляются проблемы, связанные с собственно процессом обучения (первые успехи и неудачи в обучении предмету, поиск и овладение оптимальными приемами и методами обучения, формирование своего стиля преподавания).

Содержанием третьей фазы становится решение молодым учителем проблем, связанных с его учениками: их продвижение в учебе, их отношение к ней, взаимоотношения между собой, их индивидуально-психологические особенности. Переход к третьей фазе, по мнению авторов, свидетельствует о развивающейся профессиональной зрелости учителя. Однако прийти к ней, минуя первые две, невозможно.

Этот вывод подтверждают и результаты других исследователей, лонгитудно изучавших профессиональное развитие учителей-стажеров. Экспериментальные срезы на 1, 3 и 5 году работы обнаружили заметное снижение их личных проблем, связанных с вхождением в новую профессиональную роль и постепенный “разворот” их сознания к проблемам самих учеников, их индивидуальным особенностям (Adams, Martey, 1981).

Процесс смены приоритетов в объекте профессиональной рефлексии учителя является отражением одной из глубинных психологических закономерностей сознательной регуляции им собственной деятельности. То, что в деятельности занимало структурное место ее условий, постепенно автоматизируется, свертывается, а в центре внимания и сознательной регуляции появляются цели этой деятельности, сам процесс взаимодействия в системе “учитель-ученик”. И тогда материал для урока, способы его подачи и контроля усвоения подбираются учителем не формально (по «методичке»), а относительно тех конкретных учеников, которые будут воспринимать это содержание.

Рефлексивный, думающий учитель ориентируется не только на программные требования, подбирая материал к уроку, но оценивает его содержание как бы глазами своего ученика, предвосхищая его отношение к преподаваемому содержанию, предугадывая трудности его усвоения, возможные неудачи и ошибки в учении (Кулюткин, Сухобская, 1990).

Выделение таких видов рефлексии как рефлексия «на себя как субъекта деятельности» и рефлексия «на ученика» имеет под собой дифференциацию не только собственно субъект-объектного плана. Если рассматривать эти виды рефлексивной ориентации учителя под углом эволюционного принципа, то получается, что рефлексия с центрацией на ученике доступна только опытным учителям. Это о лучших из них писал В.А.Сухомлинский: “Мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда” (Сухомлинский, 1982, с.110)

Развитие же у молодого учителя рефлексивной ориентации «на ученика» как результата его профессионального становления оказывается достаточно отдаленным от начала его профессионального старта и, что весьма тревожно, формируется почти стихийно (лишь при наличии благоприятных внутренних и внешних условий).

Гуманизация педагогической ситуации в школе, которая в самом общем и главном обозначает безусловное признание и принятие учителем человеческого, личностного начала в своем ученике, стала бы реальнее, если бы развитие важнейшего качества мышления учителя – его рефлексивности – стала бы практической задачей его профессионального воспитания и образования в вузе.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

- 1.Какая ориентация рефлексивного анализа учителя - «на себя», «на предмет», «на ученика» - является наиболее продуктивной для преодоления проблемных учебных ситуаций?
- 2.Какую профессионально-личностную центрацию учителя отражает его рефлексивная ориентация «на ученика»?
- 3.В чем вы усматриваете причины связи особенностей профессионально-личностной центрации учителя и с этапом его профессионального становления?
- 4.Как вы думаете, почему, как показывают исследования, «разворот» сознания учителя к проблемам ученика происходит лишь на более поздних этапах профессионального становления?
- 5.Какой вид рефлексивной ориентации – «на себя», «на предмет» или «на ученика» - характерен для начинающего учителя? Постарайтесь аргументировать свой ответ.
- 6.В чем вы видите проблему развития субъектной ориентации профессиональной рефлексии у начинающих учителей?
- 7.Попытайтесь проанализировать свою рефлексивную ориентацию в педагогических ситуациях. Что занимает приоритетное место в вашем сознании? Что вызывает наибольший интерес или наибольшее беспокойство? Почему?

Рефлексивный практикум

Упражнение «Мои учителя»:

Попробуйте мысленно вернуться в свои школьные годы.

Вспомните имена двух- трех учителей, которых вы считали наиболее способными, успешными и которые вам действительно нравились.

В своем дневнике запишите их имена или инициалы и поразмышляйте письменно над следующими вопросами:

- *Как вы думаете, почему ваши учителя смогли добиться успеха в своей работе? Какой предмет они вели? Способствовал ли сам предмет их успеху?*
- *Были ли какие-либо обстоятельства, которые благоприятствовали профессиональному успеху ваших любимых учителей (особенности их личности, яркие специальные способности, привлекательная внешность и т.п.)?*
- *Если бы вы учились у них сегодня, вы бы так же считали их замечательными учителями?*
- *Как вы думаете, ваши одноклассники тоже ценили этих учителей? Были ли ученики в вашем классе, которые не разделяли ваше мнение? Если да, то чем ещё эти ребята отличались от вас?*

Вам удалось кратко записать ваши мысли? Теперь другое задание.

Вспомните, были ли у вас учителя, которые вам чем-то не нравились и которых вы не считали удачными? Если да, то запишите в тетради их инициалы и краткие ответы на следующие вопросы:

- *Подумайте, почему вы запомнили этих учителей именно в таком качестве? Может быть, вы были слишком пристрастны к ним?*
- *Какой предмет преподавал каждый из этих учителей? Может быть, для вас всё дело было в предмете?*
- *Были ли какие-то особые обстоятельства, которые помешали данным учителям добиться успеха (свойства их личности, уровень профессиональной подготовки, особенности личной жизни, внешность и т.п.)?*
- *Как вы думаете, большинство ваших одноклассников были такого же мнения о них? Может быть, кому-то из ваших*

одноклассников они нравились? Если так, то чем эти ребята отличались от вас?

- *Если честно и без старых обид, вы и сейчас считаете этих учителей неудачными?*

Завершили свои записи? Теперь сравните оба ваших списка и ваши размышления о них:

- *Подумайте, почему одни добились успеха и благодарной памяти учеников, а другие не смогли этого достичь?*
- *Проанализируйте, в какой степени ваши школьные впечатления оказывают влияние на ваши сегодняшние представления о процессе обучения, о роли учителя, о роли ученика? Осознаете ли вы это влияние?*
- *Постарайтесь отрефлексировать своё профессиональное поведение, например, в ситуации, когда вам надо оценить работу ученика. Есть ли у вас какие-либо свои правила или принципы, которых вы придерживаетесь, когда решаете, какую оценку поставить ученику? Например, если вы сомневаетесь в оценке, вы решаете «в пользу ученика» или «в пользу объективности»? Задайтесь, откуда у вас это правило? Может быть, от своих учителей? Тогда от какого из них: того, которому доверяли и любили или того, которого побаивались и не любили? Кого из ваших учителей вы невольно воспроизводите в своем поведении? Почему?*
- *Подумайте, каким учителем вы сами являетесь для своих учеников, как они вас воспринимают и оценивают?*
- *Это совсем не простые вопросы. И совсем не простые ответы. Думать об этом бывает трудно. Приходится преодолевать инерцию привычного и предпринимать усилие взглянуть на себя со стороны, оценить, и, быть может, признать свои заблуждения, ошибки... Но это единственный способ стать хорошим учителем для своих учеников. «Учатся у тех, кого любят», говорил И.Гете.*

2.4. Психологические концепции педагогической рефлексии

Я слышу, и я забываю. Я вижу, и я забываю. Я делаю, и я понимаю.

Китайская пословица

Как показывает анализ исследовательской литературы по проблеме профессиональной рефлексии учителя, в целом современные разработки в большей степени касаются вопросов функциональной нагрузки рефлексии, определения ее места и роли в различных сторонах педагогической деятельности, поиска оптимальных путей ее целенаправленного развития. В меньшей степени исследованы ее внутренние механизмы, компонентная и уровневая структуры. Не обнаружилось и единой концепции (*conceptio* – система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов) педагогической рефлексии, отражающей полноту понимания ее психологической природы.

Однако имеющийся плюрализм в концепциях педагогической рефлексии имеет для нас положительный знак: это позволяет получить более широкое и разностороннее представление об изучаемом феномене. Остановимся на некоторых из них.

2.4.1. Педагогическая рефлексия как свойство профессионального мышления учителя

Одна из концепций основана на идее, раскрывающей рефлексивность учителя как неотъемлемое свойство его профессионального мышления (Кулюткин, Сухобская, 1990).

Особенностью педагогического мышления является его практический, прикладной характер. Практическое мышление учителя непосредственно включено в его деятельность и направлено на решение педагогических задач разного уровня структурной сложности, отражающей логику развертывания педагогической деятельности.

Практическое решение учителем профессиональных задач составляет психологическую основу его профессионального бытия, которое всегда осуществляется в условиях конкретной педагогической ситуации, содержащей в себе ту или иную степень проблемности.

Проблемность любой педагогической ситуации определяется присущим ей внутренним противоречием между целью, которую нужно достигнуть, и объективной возможностью ее непосредственного достижения (например, цель – научить учеников чтению на иностранном языке). Снятием этой проблемности (иными словами, продвижением к достижению поставленной цели) и занимается учитель, когда решает профессиональную задачу. Педагогическую задачу можно рассматривать как структурную единицу мыслительной деятельности учителя.

Как уже отмечалось, задачи учителя отличаются разным уровнем своей структурной сложности. Это, во-первых, задачи *исполнительного* характера, возникающие в процессе реализации методических замыслов и проектов учителя (например, реализация плана урока, текущая корректировка запланированной программы воспитательного мероприятия, и т.д.).

Во-вторых, это задачи *проектировочного* характера, возникающие в процессе конструирования способов и средств педагогического воздействия (разработка эффективных учебных форм и приемов учебной деятельности учеников, выбор учебных средств и т.д.).

И, в-третьих, это задачи *аналитического* характера, связанные с осмыслением и обобщением опыта своей деятельности.

При решении данных задач мышление учителя неизбежно должно приобретать рефлексивные свойства. Если при решении задач ис-

полнительного типа рефлексивные элементы мышления как бы “растворены” в практической деятельности, выполняя свою фундаментальную функцию “обратной связи”, то задачи проектировочного и тем более аналитического типа более “рефлексигенны”. Их продуктивное решение возможно лишь при выходе учителя в рефлексивную позицию по отношению к своей деятельности.

Универсальным условием выхода человека в рефлексивную позицию по отношению к деятельности является наличие проблемной ситуации. «До тех пор, пока способы педагогического воздействия, проектируемые учителем на конкретном этапе его практической деятельности, оказываются достаточно успешными для реализации намеченных целей, учителю нет необходимости задумываться над ними. Однако, как только возникает “рассогласование” между планами и реальными результатами деятельности, учитель вынужден сделать объектом анализа не только свои исполнительные, но и свои планирующие действия» (Кулюткин, Сухобская, 1990, с.18).

Иначе говоря, складывающаяся проблемная ситуация как бы приостанавливает поступательный ход деятельности и побуждает учителя к выходу в рефлексивную позицию. Это позволяет ему, отстранившись от непосредственного участия в деятельности, объективно проанализировать все составляющие этой ситуации, сделать необходимые оценки и выводы, с учетом которых конструировать решение, оптимизирующее деятельность.

Так мышление учителя приобретает рефлексивный характер. Он проявляется, во-первых, в стремлении учителя осмыслить внутренние механизмы процесса обучения, выяснить, почему одни учебные приемы оказываются эффективными, а другие не способствуют продвижению ученика; обнаружить некоторые общие закономерности, регулирующие процесс обучения, т.е. в стремлении «дойти до сути» тех явлений, которые до этого не представлялись ему проблемными.

Во-вторых, рефлексивные свойства педагогического мышления проявляются в аналитическом подходе учителя к своему практическому опыту, что позволяет делать его “отчужденным”, доступным для дальнейшего осмысления в контексте опыта науки и передачи его другим людям.

И, в-третьих, рефлексивность педагогического мышления проявляется в конструктивной направленности анализа учителем своей

деятельности, что позволяет ему из общей ее структуры выделить отдельные самостоятельные задачи, решение которых требует своих специальных способов и подходов.

Конструктивная направленность рефлексии может быть проиллюстрирована следующим примером решения профессиональной проблемы учителями одной из гимназий:

«...Практика показывает, что переход к анализу собственной педагогической деятельности – это очень серьезный шаг вперед в развитии учителя.

Меня как директора гимназии и наш педагогический коллектив, работающий в среднем и старшем звене, многие годы волновал вопрос техники чтения выпускников начальной школы. И только после того, как учителя 1-4 классов систематически стали анализировать свою работу на уроках, положение изменилось в лучшую сторону.

Выяснилось, что учителя своими вводными беседами, постановкой вопросов, подведением итогов забирали большую часть урока, а в результате дети читали всего лишь несколько минут. Анализ собственной работы натолкнул на мысль искать новые приемы, методы работы... Конечно анализ собственной педагогической деятельности требует и времени, и нервного напряжения, но всё это окупается результатами работы» (Костиников, 2002, с.2).

Задание для рефлексивного самоконтроля:

- 1.Какая особенность отличает профессиональное мышление учителя от других видов мышления?
- 2.Какие виды задач решает учитель в ходе своей практической деятельности?
- 3.Какую роль выполняет рефлексия в решении данных задач? Обозначьте особенности, которые приобретает рефлексия учителя при решении им задач разного типа.
- 4.Приведите аргументы, указывающие на рефлексивный характер педагогического мышления.

2.4.2. Профессиональная рефлексия как исследовательская деятельность учителя

Концепция педагогической рефлексии, разработанная в американской психологии, основана на исследовательской парадигме профессиональной подготовки учителей, в основе которой лежит идея Д. Дьюи о принципиальном различии между стандартным (“рутинным”) и рефлексивным педагогом (Cruickshank, 1987; Reagan, 2000).

Данная концепция при всем разнообразии конкретных подходов к ее реализации в практике обучения содержит следующие исходные основания:

- проблемный характер педагогических ситуаций (т.е. всякая педагогическая ситуация есть ситуация проблемная);
- исследовательский подход в решении педагогических задач;
- онтологический (гр. *ontos* – сущее, бытие) статус всей совокупности явлений в системе образования.

Первое основание данной концепции - *проблемность* - предполагает, что учитель, рассматривая данную конкретную ситуацию, принимает в расчет все условия и средства для ее решения как альтернативные традиционному, стереотипному подходу. Учитель намеренно пытается посмотреть на ситуацию “свежим” взглядом, избежать ее шаблонного, стереотипного решения, вскрывая для себя ее “внутренние условия”, осознавая неповторимость, уникальность каждого отдельного случая, задумываясь по поводу самых традиционных школьных вопросов, ничего не принимая “на веру”.

Второе основание концепции педагогической рефлексии - *исследовательский подход* учителя в решении профессиональных задач - предполагает, что исследовательскую ориентацию учителя в профессиональном поведении мало просто декларировать, ее необходимо обеспечить практически, т.е. профессиональная подготовка учителей должна быть нацелена на формирование практического мышления исследователя, развитие умений и навыков исследовательской деятельности.

Третье основание – *онтологическое* - предполагает, что рефлексизирующий учитель при анализе своей деятельности опирается как на профессионально-педагогические, так и на социально-значимые критерии, т.е. он оценивает процесс обучения как с точки зрения его адекватности психологическим особенностям учеников, так и с точки зрения соответствия его содержания и уровня целям и потребностям общества.

Концепция педагогической рефлексии, интегрирующая в себе данные основания - критическое, альтернативное мышление учителя, его исследовательская позиция, опирающаяся на фундамент профессиональных и социально-значимых критериев анализа и оцен-

ки - развернута авторами в виде ее операциональной структуры.

Она представляет собой своего рода *профессиограмму рефлексивного учителя*, который:

- имеет научно-профессиональное представление обо всех аспектах педагогической деятельности;
- умеет обобщать опыт своей практической работы и применять в своей практике опыт своих коллег;
- умеет адаптировать, дополнять или изменять учебный план, программу, формы и методы обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов;
- умеет «владеть» классом: поддерживать дисциплину, создавать рабочее настроение;
- учитывает в процессе обучения его моральную и этическую сторону;
- умеет прогнозировать последствия своих профессиональных действий;
- умеет анализировать педагогическую ситуацию как составную часть широкого социального контекста ;
- умеет проявлять высокую профессиональную готовность при выполнении своих обязанностей в любых обстоятельствах;
- является вдумчивым и пытливым исследователем своей профессиональной деятельности.

Наглядной иллюстрацией к данной концепции педагогической рефлексии может служить развивающаяся среди американских учителей практика проведения исследования какой-либо практической профессиональной проблемы. Школьные учителя, в течение учебного года осуществляют теоретическое и практическое экспериментальное изучение проблемы, следуя установленным научным стандартом стадиям планирования исследования, его проведения и подготовки научного отчета. Подготовка и презентация учителем такой исследовательской работы составляет одну из возможных стратегий повышения его профессиональной квалификации. Подготовленные научные отчеты публикуются в специальных сборниках.

Пролистаем один из них, изданный Институтом развития образования Университета Джорджа Мейсона, Вирджиния (Research in Practice, 1998). Вот некоторые темы научных отчетов:

«Что происходит, когда дети разного возраста общаются друг с другом на уроке чтения?», «Участие родителей в процессе обучения их детей в классе», «Как развивать навыки грамотного

письма?»), «Как решаются конфликты в моем классе», «Что происходит, когда мамы-подростки, бросившие школу, получают поддержку, чтобы закончить свое образование?», «Использование письма и рефлексии на уроках биологии», «Как я могу научить дружить детей, склонных к выраженному агрессивному поведению?» «Метод групповой активности при изучении иностранного языка старшеклассниками», «Какие особенности компьютерных программ могут развить интерес девочек к компьютеру?» и др.

Очевидно, исследовательские работы учителей могут быть объектом критики с позиции строгой университетской науки. Однако подготовленные учителем в условиях его крайней загруженности, они выполняют свою особую роль.

Во-первых, это объективный взгляд учителя на проблемы образования «изнутри», что составляет часто недостающее звено в теоретических изысканиях официальной науки. Несущие в себе живое, часто выстраданное в мучительных размышлениях представление учителя о различных школьных проблемах, эти работы содержат в себе момент истины.

И, во-вторых, значение исследовательской работы учителей определяется ее благотворным влиянием на их профессионально-личностное развитие. Какой бы проблеме не было посвящено исследование, первое, что становится очевидным при ознакомлении с ним, это отношение учителя к своей работе: искренняя забота о своих учениках, желание принести как можно больше пользы их развитию, стремление быть высокопрофессиональным в своей деятельности. Вот заключение к отчету о проведенном исследовании учителя Б.Сэндстром: школы им. Т.Джефферсона:

«Этот исследовательский проект дал мне возможность лучше узнать моих учеников. Анализ материалов бесед и проведенных опросов открыл мне проблемы, с которыми они сталкиваются в учебе, и позволил выбрать стратегии в обучении, которые им помогают преодолеть трудности. Их искренние ответы навели меня на размышления о том, что раньше мне просто не приходило в голову. Острая потребность ребенка быть принятым в своем классе и болезненная тревожность не соответствовать уровню академических способностей других учеников потрясла меня.

Осознание этих потребностей, которые оказывают огромное влияние на учебу, побудило меня изменить подход к организации взаимодействия учеников на уроке. Я чаще стала обращаться к групповым и парным видам работы, чтобы удовлетворить потребности детей в общении и достижении. Я также почувствовала более глубокий контакт, который установился между нами: мои ученики потянулись ко мне, стали более открытыми в выражении своих чувств и мыслей...

Наконец, многие часы, проведенные в размышлении над проблемой моего исследования, открыли мне новое качество во мне самой: не тороплюсь с выводами, когда речь идет о детях» (Research in Practice, 1998, p.9).

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Назовите главные основания концепции педагогической рефлексии как исследовательской деятельности учителя.
2. Проанализируйте профессиограмму рефлексивного учителя, основанную на данной концепции. Как вы оцениваете составляющие ее компоненты? Какое из названных профессиональных умений и качеств представляется вам наиболее важным для рефлексивного учителя? Какие другие компоненты в дополнение к указанным вы бы включили в данную профессиограмму?
3. Как вы оцениваете практический опыт реализации данной концепции американскими учителями? Что вы знаете об опыте подобной деятельности учителей российских школ?
4. Приходилось ли вам лично заниматься практическим исследованием какой-либо профессиональной проблемы? Если да, то проанализируйте свой опыт с позиции практической пользы полученных результатов как для вашей деятельности, так и для вашего профессионального развития.

2.4.3. Уровневая концепция педагогической рефлексии

Степень проблемности и глубины анализа, который предпринимает учитель по отношению к разным сторонам его профессиональной практики, составляет концептуальную основу для другой концепции педагогической рефлексии (Van Manen, 1977).

Регламентированность и рецептурность профессионального мышления, характерная для начального *практического* уровня педагогической рефлексии, проявляется в нацеленности учителя на эффективное и действенное применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности, которая принимается априорно как нечто заданное извне. На этом уровне ни цели обучения, ни учебный процесс, рассматриваемый в контексте класса, школы, общества в целом не представляются учителю проблемными.

Главным содержанием анализа учителя являются его практические действия и их продуктивность, т.е. проявление их немедленной отдачи в виде усвоения какого-то учебного материала учеником. При этом свои практические действия анализируются и оцениваются учителем как “правильные” или “неправильные” в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям.

Второй уровень педагогической рефлексии - *каузальный* - связан с осмыслением учителем причинных оснований своих действий и их последствий. Содержанием анализа становятся свои представления и ситуационные предпосылки, определившие эффект предпринятого действия. На этом уровне рефлексивного анализа учитель рассматривает конкретную ситуацию как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

Третий уровень педагогической рефлексии – *критический* - основан на внесении учителем в содержание своего анализа моральных и этических критериев. На этом уровне актуальными для размышления учителя становятся проблемы целей, форм, методов и содержания образования, которые ведут к развитию и укреплению справедливых и прогрессивных отношений в обществе. Здесь и процесс обучения (цели и средства), и учебная ситуация в целом (контекст обучения) рассматриваются учителем как проблемные, открытые к постоянному переосмыслению и развитию.

Таким образом, данная уровневая концепция педагогической рефлексии представляет собой своеобразный иерархический срез профессиональной рефлексии учителя от уровня рецептурного, технически рационального, операциональный план которого ограничен пространством “здесь и сейчас”, до уровня, приобретающего панорамный характер, принимающего в расчет и профессиональные, и морально-этические, и широкие социальные критерии оценки своей деятельности.

Проведенный анализ различных концепций педагогической рефлексии позволяет выделить *исследовательскую позицию учителя* в решении профессиональных проблем как центральную в понимании ее психологического феномена. Такая позиция основана на способности учителя, интегрируя свой практический опыт, теоретические знания и профессионально-личностные установки, предпринимать анализ своей деятельности, критерием оценки которой является степень ее влияния на личностное и интеллектуальное развитие учеников. Иначе говоря, *профессиональная рефлексия для учителя – это вдумчивое и ответственное отношение учителя-профессионала к своей работе, основанное на постоянном осмыслении своей деятельности и ее результатов в интересах других людей.*

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Что составляет психологическую основу для уровневой концепции педагогической рефлексии?
2. Назовите уровни проявления рефлексии учителя. Попытайтесь определить содержание каждого из них.
3. Как вы считаете, что является условием эволюции профессиональной рефлексии учителя?
4. Проанализируйте представленные вашему вниманию концепции педагогической рефлексии. Какая из них, на ваш взгляд, наиболее глубоко и объективно раскрывает ее психологическую сущность?

Что, на ваш взгляд, является основным в понимании рефлексии учителя в современной психологии?

Рефлексивный практикум

Обсуждение теоретических проблем психологического содержания педагогической рефлексии теперь полезно перевести в плоскость ее практической реализации. На этот раз предлагаем вам поразмышлять над вопросами и ответами нижеследующей анкеты. Пожалуйста, запишите ваши ответы-размышления в тетрадь. Потом мы ещё раз вернемся к ним:

1. Назовите, пожалуйста, ваши три главных качества как учителя.
2. Что вы сделаете, если ваш ученик будет выпрашивать у вас завышенную оценку?

3. *Определите ваше отношение к неуспевающим ученикам.*
4. *Что нового лично вы можете принести в школу?*
5. *Что вы будете делать, если ученик в классе публично обругает вас бранными словами?*
6. *Назовите предпочитаемые вами формы поощрения успехов ваших учеников.*
7. *Ваше учительское кредо (в одном предложении):*
8. *Чем вас более всего огорчают ваши ученики?*
9. *Что вы считаете самым большим мифом о современной школе?*
10. *Какой вы видите успешную карьеру для учителя?*

Готовы? Как видите, вопросы самые разные. Теперь другое задание. Взгляните ещё раз на данные вопросы. Представьте, что это анкета, которую вы заполняете для поступления на работу в престижную школу. Не торопитесь, лучше еще раз подумайте над вопросами - уже с иной позиции.

Теперь, если справились с заданием, давайте поразмышляем:

- Скажите, вы ответили на некоторые вопросы точно так же или немного иначе? Сразу скажем, расхождение в ответах вполне возможно. Когда вы отвечали на вопросы в первый раз, вы отвечали «для себя». Вы были свободны, честны и прямодушны перед собой.
- Вернитесь к первому варианту ответов.. Попробуйте выделить вопросы, ответы на которые выражают ваши убеждения и принципы.
- Теперь обратитесь к вопросам, ответы на которые обнаруживают вашу готовность поступать в соответствии (или не в соответствии) с вашими убеждениями (например, вопросы 7 и 3, 5). Проанализируйте, насколько вы последовательны в своих убеждениях и принципах.
- Второе задание поставило вас перед необходимостью соотносить свои реальные убеждения с вашими представлениями о том, какие ответы, а значит, какие убеждения учителя, могут быть социально желательны «в престижной школе». В сущности, своими ответами вы стремились создать свой имидж (см. подробнее раздел 2.2.4).
- Подумайте, насколько осознанно вы это делали и почему именно такие ответы приходили к вам в голову? Попробуйте отразить возможное расхождение (или полное соответствие) ваших ответов на предложенные два задания, а также

осмыслить внутренние мотивы при конструировании своего имиджа.

- И, наконец, поразмышляйте, пожалуйста, какое реальное влияние на ваших учеников оказывают ваши ценностные установки, убеждения, принципы. Подумайте, преимущественно каким образом вы доносите их до учеников: словами или поступками?
- Задайте себе вопрос: оставляете ли вы право своим ученикам иметь собственные убеждения, принципы? Признайтесь себе, вы действительно считаете, что ваши убеждения не единственно «правильные»?
- Подумайте, насколько терпимо и уважительно вы относитесь к ценностям и принципам своих учеников и вообще других людей?
- Еще раз задумайтесь, какова роль учителя в том, какие ценностные установки и убеждения будут иметь его ученики?

Литература

- Дьюи Д. (1997). Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской. –М.: Совершенство.
- Кашапов М.М. (2000). Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Алетейя.
- Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской (1990). - М.: Педагогика.
- Лефрансуа Г. Р. (2003). Прикладная педагогическая психология. – СПб.
- Митина Л.М. (2002). Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК».
- Сухобская Г.С. (1999). Психология в управлении. – СПб.: СПбГУПМ.
- Холодная М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер.

Итоговый рефлексивный самоанализ по главе:

1.Что нового для себя я открыл, изучив материалы этой главы?

2.Какая идея или мысль в этой главе произвела на меня наибольшее впечатление? Почему?

3. С какими идеями данной главы я не могу согласиться? Почему?

4.Какой вывод для себя я могу сделать, прочитав данную главу?

5.Какие из мыслей или материалов данной главы мне могут пригодиться в дальнейшем?

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

До сих пор мы обсуждали психологические особенности рефлексии на основе информации, полученной в результате многочисленных исследований, которые проводились в разное вре-

мя, в разных странах, на основе самых разных научных подходов. Собранная из многих источников информация составила достаточно подробную картину психологического феномена рефлексии.

Но все же остаются вопросы, на которые пока нет готового ответа. Они и составляют сейчас проблемное поле научных исследований. К таким вопросам можно было бы отнести, например, следующие: *Можно ли ожидать, что к определенному возрасту, все взрослые люди достигают примерно одного и то же уровня рефлексивной способности? Какие факторы влияют на развитие рефлексии? Поддается ли измерению способность к рефлексии? Имеется ли связь между рефлексивными и какими-то другими способностями человека? Имеются ли существенные различия между профессиональными видами рефлексии?* и др.

Нам представляется, что читателю может быть интересным познакомиться с результатами одного из экспериментальных исследований рефлексии. После некоторых сомнений мы решили представить это исследование, проведенное нами несколько лет назад, сохранив принятую в научных публикациях структуру и немного суховатый, научный стиль изложения (Бизяева, 1993).

Основным доводом в пользу принятого решения явилось стремление показать читателю «внутреннюю кухню» исследований феномена рефлексии. Как бы то ни было, очевидной сложностью такого исследования является возможность сделать ее *объективной реальностью*, доступной для изучения (измерения, сравнения, анализа). Такую возможность можно получить лишь в экспериментальных условиях, где неуловимая рефлексивная мысль человека будет зафиксирована, запотоколирована и измерена. В какой мере это удалось, судить вам, наш читатель.

Перед тем, как приступить к изложению процедуры и результатов исследования, хотелось бы выразить искреннюю благодарность тем учителям и студентам, которые с большим интересом и пониманием участвовали в нашем эксперименте, и без энтузиазма которых этого бы исследования бы просто не состоялось.

3.1. Постановка проблемы исследования

Современная психологическая наука, активно исследуя проблему рефлексии, располагает достаточно обширными познаниями об ее психологической природе.

Вместе с тем, имеющиеся в науке концепции педагогической рефлексии практически не рассматривают *проблему её лич-*

ностной обусловленности. Изучению этой проблемы было посвящено проведенное нами экспериментальное исследование, некоторые результаты которого будут представлены в данном разделе.

При подготовке и планировании исследования мы исходили из того, что специфика педагогической деятельности, как и другой, имеющей выход в социальный контекст и осуществляемой в системе отношений «Я и Другие», особенно значимо актуализирует личностный план в рефлексии. Это связано с необходимостью анализа и осмысления другого человека – партнера по взаимодействию, а также рефлексивного самоанализа и самооценки.

Отличие профессиональной рефлексии учителя от других видов рефлексивных процессов проявляется в том, что её смыслообразующим, «ядерным» отношением является отношение «учитель – ученик». *Рефлексивно мыслить для учителя – значит соотносить свое профессиональное действие с учеником, на которого оно направлено, с позиции оценки его эффективности для личностного и интеллектуального развития ученика.*

Рефлексия такого рода, когда в сознании отражается не только свое действие, но и другой человек, на который это действие направлено, требует особой личностной позиции учителя. Эта позиция основана, во-первых, на *профессионально-личностной центрации учителя на ученике* (Орлов, 1988; Холодная, 2002), когда в любой учебной ситуации на первом плане для учителя оказываются права, интересы и сама индивидуальность каждого ученика.

Во-вторых, для практической реализации такой центрации учителя необходима его *личностная включенность* в учебную ситуацию, переживаемая им как *осознание своей причастности и ответственности за ее исход.*

Таким образом, моделируя структуру педагогической рефлексии, можно выделить два плана – операциональный и личностный – которые имеют специфическое содержание и функции, тесно взаимосвязаны друг с другом и образуют ее целостный психологический феномен.

Операциональный план структуры педагогической рефлексии представлен конструктивными, прогностическими и мотивационными компонентами, соответствующими важнейшим сторонам его практической деятельности (конструирование и адаптация учеб-

ного материала в соответствии с возможностями ученика, прогнозирование его возможных затруднений, стимулирование его самостоятельных действий при решении задачи и т.п.).

Личностный план рефлексивного мышления учителя раскрывается в его профессионально-личностной центрации на ученике в процессе обучения (субъектная направленность), а также в его личностной включенности в рефлексивно отображаемую учебную ситуацию, что проявляется в осмыслении им своей причастности и ответственности за результаты учебной деятельности ученика.

Мы полагали также, что именно личностная позиция учителя в его рефлексивном мышлении регулирует и направляет его операциональную стратегию действий при решении им педагогической задачи и в целом определяет уровень проявления его профессиональной рефлексивной способности.

Данные положения определили структуру экспериментального исследования, в ходе которого изучались:

- структура педагогической рефлексии и психологические параметры ее проявления в процессе решения учителем педагогических задач;
- уровень проявления профессиональной рефлексии при решении учителем экспериментальной педагогической задачи;
- степень проявления профессионально-личностной центрации учителя на ученике при рефлексивном решении им педагогической задачи;
- степень личностной включенности учителя в процесс рефлексивного решения им педагогической задачи.

3.2. Методика исследования рефлексивных процессов педагогического мышления

В соответствии с поставленной целью анализа содержательных и уровневых характеристик педагогической рефлексии нами была разработана *специальная экспериментальная методика* с условным названием «*Перевод на суахили*».

При её разработке мы опирались на идею содержательно-

смыслового анализа дискурсивного мышления (Дункер, 1965; Семенов, 1990), который основан на объективизации в экспериментальных условиях мыслительного процесса через его вербализацию (мышление вслух или в письменной форме), что позволяет сделать доступными для изучения рефлексивные свойства педагогического мышления. Выход испытуемых в рефлексивную позицию относительно своей деятельности стимулировался созданием в экспериментальных условиях *когнитивного конфликта* (проблемная ситуация при решении задач).

(Полный текст методики с возможностью самодиагностики своей способности к педагогической рефлексии прилагается в конце данного раздела в Рефлексивном практикуме).

В структуре экспериментальной методики имеются две серии заданий, последовательно связанных между собой.

Первая серия основана на решении испытуемым задачи эвристического типа.

Приводим текст экспериментальной задачи:

«Проанализируйте приведенные ниже фразы на языке суахили и их перевод на русский язык:

<i>AKUPENDA</i>	–	<i>ОН ЛЮБИТ ТЕБЯ</i>
<i>AWAPIGA</i>	–	<i>ОН БЬЁТ ИХ</i>
<i>NIKUPIGA</i>	–	<i>Я БЬЮ ТЕБЯ</i>
<i>ATUPENDA</i>	–	<i>ОН ЛЮБИТ НАС</i>

Переведите на язык суахили фразу: “Я люблю их”.

Выбор такого типа задачи обусловлен, во-первых, тем что, не будучи предметной, она дает возможность учителю любой специальности включиться в ее решение на одинаковых “стартовых” условиях. Во-вторых, в процессе решения задач эвристического типа, как установлено, более ярко актуализируются рефлексивно-личностные свойства мышления, что связано с необходимостью мобилизации субъектом своих личностных и интеллектуальных ресурсов в условиях, не допускающих стандартных решений.

И, наконец, обращение именно к данной задаче обусловлено тем, что процесс ее решения, на первый взгляд не вызывающий затруднений, в случае стереотипного, шаблонного подхода (опора на аналогию в синтаксической структуре фраз на русском языке и на языке

суахили), неизбежно приводит к ошибочному результату. Это делает ее “удобной” для моделирования педагогической ситуации оказания учителем помощи ученику, испытывающему затруднения.

Сам процесс решения эвристической задачи учителем представляет для нас интерес, прежде всего, как показатель его способности входить в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности. Для этого по окончании решения задачи испытуемому предлагается мысленно вернуться к началу и попытаться ретроспективно проанализировать свой ход решения, опираясь при этом на фразы-стимулы, направляющие и поддерживающие рефлексивный процесс: *“Ваш первый логический шаг был следующий.... Почему Вы поступили именно так?... Что Вы сделали после этого?... Почему? ... “и т.д.*

Полученная в результате последовательная запись испытуемым этапов решения задачи представляет собой своеобразный протокол его рефлексивного отражения своих мыслительных действий, который и стал предметом нашего дальнейшего рассмотрения. Первая серия методики завершается совместным (в моделируемом диалоге с экспертом) анализом хода решения, который имеет целью дать испытуемому “ключ” к правильному решению задачи и подготовить его к выполнению следующей серии заданий.

Первый этап экспериментальной методики основан на самом общем, “внепрофессиональном” виде рефлексии как способности субъекта сделать предметом анализа и осмысления свои собственные мыслительные действия и переживания по ходу решения какой-либо задачи. Этот вид рефлексии условно обозначен нами как “интеллектуальная” рефлексия, чтобы отличать ее от профессиональной рефлексии учителя, имеющей свою специфику.

Вторая серия экспериментальной методики моделирует педагогическую ситуацию оказания учителем помощи ученику, который при решении этой же задачи делает ложный ход и оказывается в логическом тупике. При этом испытуемому предлагается два блока сопутствующей информации.

Во-первых, чтобы нагляднее представить рассуждения ученика, воспроизводится условная запись хода решения им этой задачи. Во-вторых, испытуемым-учителям, выполняющим это

экспериментальное задание, предлагается на выбор две модели ученика, представленные в тексте задания как два психологических портрета, отличающихся друг от друга выраженными индивидуальными особенностями, проявляющимися в процессе обучения. Ось дифференциации в данных условных портретах проходит по таким известным в психологии парадигмам когнитивных стилей как *импульсивность – рефлексивность* и *аналитичность – синтетичность* (Холодная, 2002).

Выбор именно данных индивидуальных особенностей определяется достаточно широкой осведомленностью учителей об их феномене, а также «узнаваемостью», правдоподобием таких типов учеников, что подтвердилось на предварительных этапах исследования.

Заданные индивидуальные особенности учеников предполагали возможность учета их учителем в построении им своей тактики обучения в условиях моделируемого взаимодействия с учеником. При этом изучение ориентации учителя на индивидуальные особенности ученика не было самоцелью исследования, а осуществлялось в рамках задачи по изучению степени его профессионально-личностной центрации на ученике в учебной ситуации.

Мы рассчитывали также, что заданные портреты учеников помогут оживить условность моделируемой ситуации, более адекватно передать психологическую реальность педагогической деятельности.

В этой серии экспериментальной методики стимулируемая рефлексия учителя приобретает профессиональную направленность. Учитель ставится в рефлексивную позицию по отношению к моделируемой (но вполне возможной в его реальной практической деятельности) учебной ситуации, по отношению к действиям ученика, по отношению к собственным действиям.

Запись своих обучающих действий-рекомендаций, а также прогнозируемых им ответных действий ученика учитель ведет вслед за направляющими его рефлексией репликами: *«На что вы обратите внимание ученика в первую очередь?.. Как вы думаете, что он, скорее всего, сделает в ответ на Вашу рекомендацию?.. Как Вы поможете ученику дальше? Почему именно так?..»* и так далее по схеме «Ваши рекомендации: «...» – предполагаемые Вами действия ученика: «...».

Полученный в результате протокол-самоотчет испытуемого содержит в себе достаточно рельефную проекцию рефлексивных свойств профессионального мышления, проявленных в ситуации решения им проблемной педагогической задачи.

Таким образом, данная серия экспериментальной методики основана на том виде рефлексии, которая проявляется при решении учителем профессиональных задач и потому приобретает свою профессиональную специфику, сохраняя, безусловно, при этом свои общие свойства.

Педагогическая рефлексия реализуется здесь в способности учителя занимать аналитическую позицию относительно своей деятельности, критерием анализа которой является для него результат деятельности ученика. Эффективность рефлексивного мышления учителя определяется его умением «входить» в учебные и личностные проблемы своего ученика, определять основания этих проблем, планировать и осуществлять конкретную помощь сообразно его индивидуальным особенностям.

Совершенно очевидно, что рефлексия как психологический феномен реальной профессиональной деятельности учителя, значительно богаче своим содержанием и внутренней динамикой, т.к. она отображает всю многогранность и непредсказуемость педагогической практики. Однако в ситуации данного эксперимента испытуемые учителя ($n = 221$) и студенты педагогического вуза ($n = 84$) находились в равных условиях и выполняли одно и то же экспериментальное задание, что позволяет нам рассматривать полученные результаты как объективные и подлежащие всем видам анализа.

3.3. Обработка эмпирических данных по экспериментальной методике «перевод на суахили»

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты различным видам количественно-качественного анализа, который был проведен в два этапа.

Вначале эмпирический материал был обработан методом контент-анализа, полученные результаты которого в свою очередь исследовались методами статистического, корреляционного и факторного анализа на основе компьютерной программы “Statgraph –2”.

3.3.1. Контент-анализ эмпирических данных по экспериментальной методике «Перевод на суахили»

При разработке программы контент-анализа мы исходили из того, что содержание экспериментальной методики “Перевод на суахили” позволяет задать однозначные правила для надежного фиксирования изучаемых единиц, т.е. отвечает принципу формализуемости.

За единицы анализа принимались: рассуждения испытуемых при решении задачи; их объясняющие действия в ситуации оказания помощи ученику; прогнозируемые испытуемыми ответные действия ученика.

В целях измерения единиц анализа применялась процедура шкалирования. Мы исходили из того, что каждая из выделенных для анализа категорий (см. 3.3.2.) представляет собой континуум данного качества, расположенный между двумя противоположными полюсами (условно от “+” до “-“). Степень выраженности исследуемого качества оценивается по пятибалльной шкале.

Достоверность произведенных оценок была подтверждена с помощью выборочного повторного оценивания эмпирического материала (критерий надежности – «устойчивость во времени»), а также с помощью повторного выборочного оценивания другим экспертом (критерий надежности – «устойчивость среди аналитиков»): расхождение в оценках при повторном кодировании проявилось в пределах 5%.

3.3.2. Описание категорий контент-анализа

Проведение контент-анализа эмпирического материала по экспериментальной методике “Перевод на суахили” преследовало следующие цели:

- изучение *содержательной структуры* педагогической рефлексии;
- определение *уровневых характеристик рефлексивных свойств* педагогического мышления учителей и студентов педагогического вуза.

Реализация поставленных целей диктовала необходимость поиска адекватных нормам контент-анализа, доступных для измерения признаков изучаемого явления рефлексии.

При определении таких признаков (далее: категорий) контент-анализа мы опирались на выдвинутую нами в качестве гипотезы концептуальную модель педагогической рефлексии (см. 3.1.). В сущности, выделенные для контент-анализа категории, представляют собой развернутое, содержательное описание её внутренней структуры. Структура концептуальной модели педагогической рефлексии представлена в операциональном и личностном планах. Операциональный план внутренней структуры педагогической рефлексии структуры – это мыслительные действия учителя, направленные на решение профессиональной задачи (мотивационные, конструктивные и прогностические действия). Соответственно определены следующие категории контент-анализа:

- Адаптация учителем учебного материала по отношению к возможностям ученика.
- Конструирование учителем модели обучающей ситуации.
- Активизация учителем самостоятельного мышления ученика.
- Прогнозирование учителем действий ученика.

Личностный план педагогической рефлексии раскрывается в его профессионально-личностной направленности в учебном процессе, а также в его личностной включенности в процесс обучения. Соответственно определены следующие категории контент-анализа:

- Профессионально-личностная центрация на ученике в процессе обучения (субъектная направленность).
- Ориентация учителя на учет индивидуальных особенностей ученика, проявляющихся в обучении.
- Личностная включенность учителя в решение профессиональной задачи.

Как мы полагали, операциональные и личностные аспекты неразрывно связаны друг с другом, образуя в единстве цельный психологический феномен педагогической рефлексии.

Выделенные на основе данной концепции категории анали-

зировались при выполнении испытуемым второй серии экспериментальной методики, направленной на проявление учителем собственно профессиональной педагогической рефлексии, обращенной на анализ и осмысление своих профессиональных действий и действий ученика.

Описание категорий *личностного* плана структуры педагогической рефлексии:

1. *Профессионально-личностная центрация учителя на ученике в процессе обучения (субъектная направленность).*

Оценка данной категории анализа осуществляется по шкале соответственно:

« + » - стиль моделируемого учителем взаимодействия, основанный на профессионально-личностной центрации учителя на ученике. Это выражается в его отношении к ученику как к равноправному партнеру по учебному диалогу, но младшему, менее “опытному” и потому нуждающемуся в поддержке

В рефлексивном профессиональном поведении учителя это обычно проявляется в дробной, пошаговой форме объяснения. В рефлексивном тексте такой характер ориентации учителя передается через диалоговую форму объяснения, прямую речь, обращенную к самому ученику, например: *«Саша, не торопись, подумай о других вариантах...»*.

Прогнозируемые ответные действия ученика рефлексивно учителем в виде его реплик по ходу решения задачи: *«Мне здесь не всё понятно. Почему одно и то же слово имеет два разных перевода?...»*.

При личностной центрации учителя на ученике его рефлексивное воображение одухотворяет схему заданной моделируемой ситуации, придает ей объемность и жизненность, создает эффект реальности происходящего. При этом рефлексивно не только действия, но и возможные эмоциональные состояния ученика.

« - » - стиль рефлексивного решения учителем педагогической задачи, не отражающий его центрации на ученике. Для такого стиля характерно отсутствие ориентации на партнерство в рефлексивных интеракциях и диалогичности вербальной проекции педагогического мышления учителя.

Содержанием рефлексии испытуемого в этом случае является сама задача и действия по её решению. В рефлексивном тексте это обычно выражается в свернутом, сухом, обезличенном стиле рекомендаций (стиль «инструкция»), имеющих императивный характер, например: *«Сравнить 1 и 3 фразы... Сопоставить окончания 2 и 4 фразы»* и т.п. Ответные действия ученика прогнозируются только на схематичном, поведенческом уровне, лишенном какой-либо личностной окраски, например: *«Он последует моей рекомендации»*.

Такой стиль моделируемого учителем взаимодействия с учеником отражает его профессиональ-личностную объектную направленность в осуществляемой им педагогической деятельности, т.е. его нацеленность прежде всего на передачу ученикам предметных знаний, достижение ими конкретных результатов в обучении своему предмету.

2. *Ориентация учителя на учет индивидуальных особенностей ученика, проявляющихся в обучении.*

Эта категория в известной мере дополняет и расширяет первую категорию. Она определяет степень рефлексивной «чувствительности» учителя, которая проявляется по отношению к неповторимости, самобытности ученика, раскрывающейся в учебных ситуациях, а также его профессиональное умение оптимально учитывать индивидуальные особенности ученика в построении его педагогической тактики.

В целом это профессиональная и личностная позиция учителя, направленная на создание благоприятных условий для развития и реализации индивидуальности интеллектуального потенциала ученика. Соответственно по шкале оценок:

« + » - опора на благоприятные факторы индивидуальных когнитивных особенностей ученика (определенных рамками данного экспериментального задания): вдумчивость, рассудительность, сообразительность, гибкость мышления, уравновешенность аналитико-синтетических процессов, ориентация на поиск истины (эпистемическая мотивация), низкая или средняя тревожность и др.;

учет неблагоприятных («мешающих») факторов индивидуальных когнитивных особенностей ученика: импульсивность,

ригидность, несбалансированность аналитико-синтетических процессов, мотивация избегания наказания (боязнь ошибки), высокая тревожность и др.

Например, в отношении аналитичного и тревожного Олега, чья познавательная инициатива блокируется чувством неуверенности, страхом сделать ошибку, один из испытуемых-учителей предложил такую тактику: *«Я похвалю предпринятую им попытку решить задачу, выражу уверенность в его успехе и предложу ему составить таблицу, где нужно четко расписать соответствующие друг другу элементы фраз на русском языке и на языке суахили. Это зафиксирует его рассуждения, он не будет путаться в частях фразы и увереннее составит ее целиком»;*

« – » - отсутствие ориентации на учет индивидуальных особенностей ученика: опора на усредненную модель ученика, лишённую каких-либо индивидуальных проявлений или наличие действий учителя, направленных на учет индивидуальных особенностей ученика, но по своей сути не адекватных заданным условиям (т.е. избранной модели ученика).

3. *Личностная включенность учителя в решение профессиональной задачи.*

Эта категория определяет степень личностной включенности учителя в данную, стимулирующую его профессиональную рефлексию, ситуацию. Позиция причастности к происходящему передает учителю чувство личной ответственности, реализуемой в его контроле над процессом взаимодействия.

К тому же эта категория выражает индивидуальный характер рефлексивного мышления данного учителя, своеобразие его стилистики, передаваемые в способности учителя рефлексивно трансформировать любой учебный материал, как бы пропуская через себя, обогащая и оживляя его новыми оттенками личностного смысла и значения.

«Ключом» к данной категории может служить предлагаемое в первой серии экспериментальной методики описание хода решения эвристической задачи, которое можно использовать «в готовом виде» (как шаблон) при объяснении этой задачи ученику.

Прямой пересказ этой подсказки учителем в своих обучаю-

щих действиях свидетельствует о низкой личностной включенности, репродуктивном характере педагогического мышления.

Высокий уровень личностной включенности проявляется в тех случаях, когда испытуемые не принимают готовый алгоритм, а творчески переосмысливают учебный материал, и реализуют свой индивидуальный стиль обучения.

О личностной включенности учителя в педагогическую ситуацию можно также судить по построению рефлексивного текста «от первого лица», например: *«Мы вернемся с ним к началу решения и проанализируем его вместе... Я посоветую Олегу определить место сказуемого во фразе на суахили»* и др. Соответственно по шкале оценок:

« + » - высокий уровень личностной включенности учителя, выраженная индивидуальность педагогического мышления, свой почерк в профессиональном поведении, “сопротивление” заданному шаблону;

« - » - низкий уровень личностной включенности учителя, отсутствие профессиональной индивидуальности в тактике обучения, прямой пересказ предлагаемого «ключа» к решению задачи.

Описание категорий *операционального* плана структуры педагогической рефлексии:

1. *Адаптация учителем учебного материала по отношению к возможностям ученика.*

Данная категория отражает профессиональное умение учителя рефлексивно переосмысливать учебный материал с позиции его доступности, понятности для ученика. Это умение основано на способности учителя в любой учебной ситуации «отрефлексировать» себя как взрослого и более «опытного» от ученика - как другого человека, в данный момент менее «опытного» (но не менее способного).

Наличие такой рефлексивной способности учителя проявляется в трансформации им учебного материала сообразно дидактическому принципу доступности. Уровень выраженности данной категории устанавливается сличением текста интеллектуальной рефлексии учителя (первая серия методики) и рефлексивного текста его обучающей тактики. Соответственно по шкале оценок:

« + » - стремление учителя сделать учебный материал доступным для понимания своего ученика на основе его дидакти-

ческой обработки;

« – » - отсутствие адаптации учебного материала при его объяснении ученику, прямое дублирование своих же мыслительных действий при решении данной задачи

2. Конструирование учителем модели обучающей ситуации.

В определенной мере эта категория дополняет первую, но в большей степени акцентирует внимание на степени соответствия рефлексивного текста, состоящего из объясняющих действий учителя и прогнозируемых им действий ученика, требованию логичности, последовательности, четкости.

Данная категория, фиксируя внешние параметры рефлексивного мышления учителя, дает представление и о внутренней организации рефлексии: степень осознанности действий, которые он осуществляет, гибкость в настройке на ситуативные особенности. Высокий уровень рефлексии учителя выражается в его подходе к построению всей модели обучающей ситуации: предварительно продуманный, целостный замысел всей тактики обучения с детальным прогнозом возможных реакций ученика. Соответственно по шкале оценок:

« + » - логичность, последовательность, четкость объясняющих действий учителя и прогнозируемых действий ученика. Законченность и целостность рефлексивного «дизайна» всей ситуации обучения;

« – » - отсутствие логичности, согласованности, последовательности в построении модели обучающей ситуации, фрагментарность, отрывочность, незаконченность рефлексивного текста.

3. Активизация учителем самостоятельного мышления ученика.

Данная категория предполагает профессиональное рефлексивное умение учителя оптимально определить такую долю собственного участия в учебном диалоге с учеником, которая бы не подавляла его инициативу, не навязывала ему готовый путь решения, а, напротив, лишь побуждала к самостоятельному мышлению, оказывая необходимую помощь и вселяя уверенность в своих способностях. Соответственно по шкале оценок:

« + » - побуждение ученика к самостоятельному поиску правильного решения, с оказанием необходимой поддержки (тактика «ученик впереди учителя»)

« – » - «подсказывающий» стиль объяснения, навязывающий готовое решение, подавляющий собственную инициативу ученика (тактика «ученик позади учителя»).

4. *Прогнозирование учителем действий ученика.*

Степень выраженности данной категории определяется тем, насколько полно, развернуто и согласованно со своими обучающими действиями учитель прогнозирует возможные действия и реакции ученика, основываясь на контексте ситуации и заданных индивидуальных особенностях ученика.

Смысловым ядром данной категории анализа является рефлексивная способность учителя входить в учебную ситуацию ученика, чувствовать особенности восприятия им данного учебного материала, его отношение к происходящему, оперативно оценивать когнитивные особенности ученика, уровень владения им данным учебным материалом и т.п. Соответственно по шкале оценок:

« + » - подробный, развернутый прогноз предполагаемых действий ученика с учетом его возможных затруднений. Прогнозируются не только действия, но и возможные эмоциональные реакции ученика, например: *«...скорее всего он огорчится, что не был достаточно внимательным при анализе условий задачи...»* Успех вдохновит его и, возможно, теперь ему захочется перевести на суахили еще какую-нибудь фразу, например, *«я люблю тебя» – «nikupenda»*. Яркость рефлексивного воображения учителя передается и в прогнозируемых им репликах ученика, например: *«Наверное, в языке суахили нет спряжений глаголов?»*;

« - » - схематичный, поверхностный прогноз предполагаемых действий ученика. Действия прогнозируются не на содержательном – по материалу учебной задачи, а на поведенческом уровне. В таком случае рефлексированы лишь сопутствующие ситуации поведенческие акты, например: *«Он согласится с моей рекомендацией... Он будет поступать так, как я ему сказал... Дальше он будет решать самостоятельно»* и т.п.

На таком уровне рефлексивного прогноза возможен механический повтор собственных объясняющих действий, их зеркальное отражение, без учета возможных затруднений ученика, его меньшей «опытности», его индивидуальных особенностей.

Задания первой серии экспериментальной методики стиму-

лируют рефлексии, обращенную на собственные мыслительные действия при решении задачи (интеллектуальная рефлексия). Соответственно по первой серии выделено две категории:

- *результат решения эвристической задачи;*
- *уровень интеллектуальной рефлексии.*

Рассмотрим данные категории подробнее.

Результат решения задачи определяется по соответствию полученного испытуемым ответа имеющемуся в методике «ключу» к решению данной задачи и фиксируется как «правильно»/«неправильно». В определенной мере данный показатель свидетельствует о способности испытуемого к интеллектуальной гибкости, нешаблонности мышления.

Уровень интеллектуальной рефлексии по шкале оценок (в пространстве от 5 баллов до 1 балла) определяется соответственно:

«+» - полное развернутое отображение хода своего размышления, основанное на подробном, последовательном и четком отслеживании своих мыслительных действий, включая личностное и эмоциональное отношение испытуемого к процессу решения задачи. Например: *«Полученный результат меня удивил, и я понял, что где-то ошибся», «...я вообще люблю такие задачи, которые требуют нестандартного подхода», «...два разных слова на суахили на одно русское значение – вначале я растерялся, ведь такого не может быть...»;*

« - » - свернутое, закрытое отображение хода рассуждения при решении задачи, часто представляющее собой схематичную запись алгоритма решения: *« a - он, ni - я, wa - их, ku - тебя, penda - любить, riga - бьёт».* Значит, *«я люблю их» - « niwarpenda».*

Во второй серии заданий методики материалом для контент-анализа становится рефлексивный текст, составленный каждым испытуемым, который воспроизводит объясняющие действия учителя и предполагаемые им ответные действия ученика в ситуации оказания ему помощи при решении учебной задачи.

Таким образом, выделенные категории контент-анализа эмпирического материала позволяют достаточно полно отразить как операциональный план профессиональной рефлексии учителя, представленный в мотивационном, конструктивном и прогностическом аспектах, так и его личностный план, раскрывающийся в

профессионально-личностной центрации учителя на ученике в процессе обучения, его ориентации на учет индивидуальных особенностей ученика, а также в его личностной включенности в сам процесс решения им педагогической задачи. Условно выделенные в целях анализа результатов эксперимента – оба плана неразрывно связаны между собой и образуют цельный психологический феномен профессиональной рефлексии учителя.

3.3.3. Сравнительный анализ уровня проявления педагогической рефлексии учителей и студентов педагогического вуза

Степень выраженности каждой категории оценивалась по пятибалльной шкале. Это позволило определить средние арифметические значения для каждой из них по выборке учителей ($n = 221$) и студентов (экспериментальная и контрольная группы, $n = 84$), а также провести их сравнительный анализ.

Как видно из таблицы 1, наиболее высокие баллы в выбор-

ке учителей получили следующие категории: интеллектуальная рефлексия, личностная включенность, активизация самостоятельного мышления ученика. Близкие средние величины имеют эти же категории и у студентов.

Таблица 1

Средние оценки категорий контент-анализа эмпирических данных по экспериментальной методике «Перевод на суахили» (по пятибалльной шкале: 1 > 5).

№	Наименование категорий	Учителя		Студенты (эксп. гр.)		Студенты (контр. гр.)	
		m	y	m	y	m	y
1	Интеллектуальная рефлексия (ауторефлексия)	3.71	0.9	3.74	0.95	3.28	1.1
<u>Личностный блок</u>							
2	Субъектная ориентация учителя	2.82	1.6	3.45	1.0	3.00	1.6
3	Ориентация на индивидуальность ученика	2.26	1.35	2.94	1.1	2.30	1.3
4	Личностная включенность учителя	2.84	1.5	3.75	0.9	3.20	1.4
<u>Операционный блок</u>							
5	Адаптация учебного материала	2.76	1.6	3.70	0.9	3.26	1.4
6	Конструирование обучающей ситуации	2.75	1.6	3.63	0.9	3.38	1.3
7	Активизация самостоятельного мышления ученика	2.83	1.4	3.63	1.0	3.14	1.1
8	Прогнозирование ответных действий ученика	2.64	1.6	3.17	1.0	3.00	0.9
Средний коэффициент уровня рефлексивности профессионального педагогического мышления		2.8		3.6		3.0	

Полное совпадение наблюдается у учителей и студентов по категориям, получившим самый низкий средний балл: прогнозирование действий ученика и ориентация на учет индивидуальных особенностей.

Однако в полученных данных о характере проявления педагогической рефлексии по трем экспериментальным выборкам проявились и существенные различия как по отдельным категориям, так и в суммарном среднеарифметическом коэффициенте уровня проявления педагогической рефлексии по каждой выборке.

Анализ показал, что при выполнении данного экспериментального задания исследуемая выборка учителей показала более низкие результаты, чем другие испытуемые. Средний коэффициент уровня рефлексии по выборке учителей меньше среднего коэффициента по группам студентов, соответственно: 2.8 балла - учителя, 3.6 балла - экспериментальная группа студентов и 3.0 балла - контрольная группа студентов (различия статистически значимы при $p \leq 0.1$).

Для получения внутреннего среза набранных каждой категорией баллов был проведен частотный анализ. Все полученные баллы по каждой категории были классифицированы по трем разрядам соответственно:

- высокий уровень проявления признака – 5- 4 балла;
- средний уровень – 3 балла;
- низкий уровень – 1- 2 балла.

Результаты анализа представлены в таблице 2 и диаграмме 1. Количественный показатель, представленный в таблице по каждой категории, означает процентное соотношение баллов данного уровня к общему числу полученных данной категорией баллов.

Таблица 2

Уровень развития педагогической рефлексии учителей и студентов педвуза на материале экспериментальной методики «Перевод на суахили» (частотный анализ, в % от общего числа в группе).

Экспериментальная выборка	Категориконтент-анализа экспериментальной методики «Перевод на суахили»								
	Интеллектуальная рефлексия (аурорефлексия)	Субъектная ориентация учителя	Ориентация на индивидуальные особенности	Личностная включенность	Адаптация учебного материала	Структура конструирования обучающей ситуации	Активизация мышления учеников	Прогнозирование действий ученика	Результат решения эвристической задачи
А. Высокий и довольно высокий уровень (4 – 5 баллов)									
Учителя	59	33	18	36	30	36	31	15	59
Студенты (экс.гр.)	68	56	30	65	63	55	61	51	59
Студенты (контр.гр.)	57	27	15	38	47	46	43	31	50
Б. Средний уровень (3 балла)									
Учителя	27	22	15	18	26	21	30	26	-
Студенты (экс.гр.)	20	22	33	27	27	25	24	33	-
Студенты (контр.гр.)	31	39	31	29	26	33	33	33	-
В. Низкий уровень (1 – 2 балла)									
Учителя	14	45	67	46	44	43	39	39	41
Студенты (экс.гр.)	12	22	37	8	10	20	15	16	41
Студенты (контр.гр.)	12	34	54	33	27	21	24	36	50

Как следует из анализа данных по выборке учителей, высокий уровень педагогической рефлексии в среднем по всем категориям проявил примерно каждый третий испытуемый (32 %).

Количество студентов, выполнивших экспериментальное задание на высоком уровне педагогической рефлексии, превышает результат по выборке учителей и составляет 56%.

Данные по количеству экспериментальных работ с низким уровнем педагогической рефлексии в целом сохраняют такую же тенденцию, но в зеркальном отражении: в учительской выборке – 43%, в студенческой экспериментальной – 17%.

Средний уровень проявления рефлексивных свойств педагогического мышления представлен примерно в одинаковом количестве выполненных заданий: такой уровень характерен для

каждого четвертого учителя и студента, принимавшего участие в эксперименте (соответственно 25% и 27%).

Частотный анализ позволил получить данные и по дополнительной категории контент-анализа «результат решения эвристической задачи». Примечательно, что число испытуемых, правильно решивших задачу, одинаково и в учительской и в студенческой выборке и составляет 59% от общего числа (в студенческой контрольной группе – 50%).

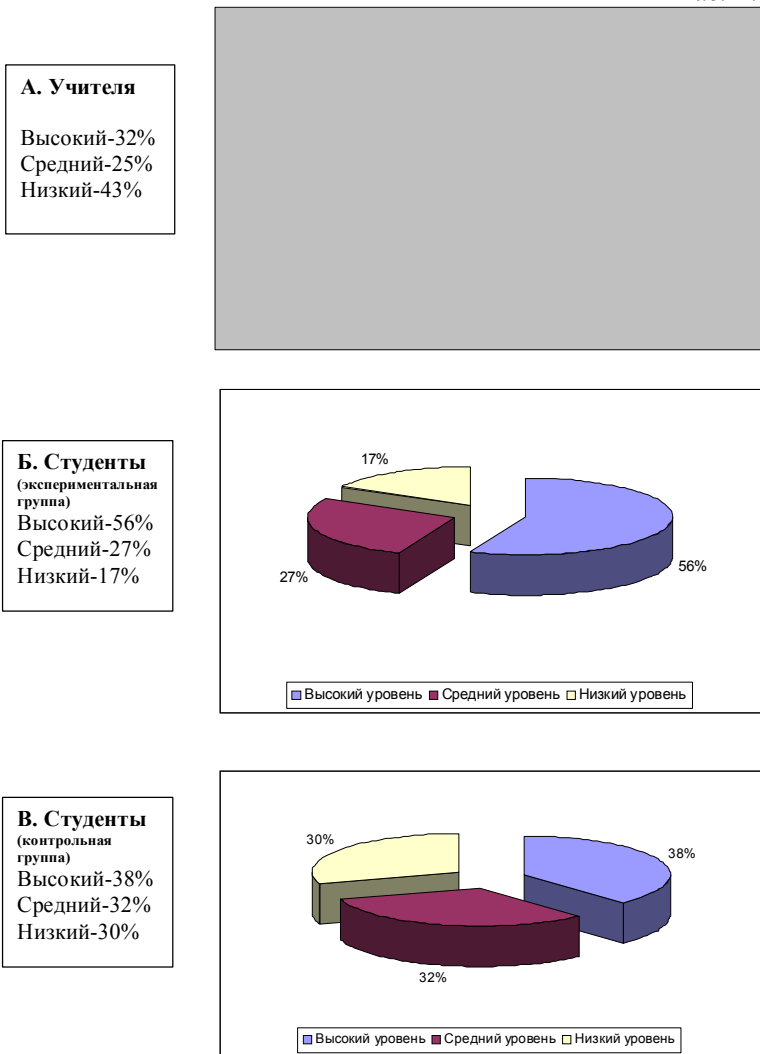
Частотный анализ показал неравномерность распределения категорий по уровневой шкале. Наиболее «успешными» категориями для учителей оказались такие, как «интеллектуальная рефлексия», «личностная включенность» и «конструирование обучающей ситуации», высокий уровень которых зарегистрирован соответственно в 59%, 36% и 36% работ.

Наименее успешно учителя проявили себя в умении строить рефлексивный прогноз действий ученика и ориентироваться на его индивидуальные особенности.

В студенческой выборке (экспериментальная группа) распределение категорий по уровневой шкале более равномерно: высокий уровень большинства категорий представлен в числе работ, составляющих 51-68% от общего числа. Лишь одна категория – «ориентация на учет индивидуальных особенностей ученика» показала высокий уровень в 30% работ (у учителей – в 18%).

Диаграмма уровня педагогической рефлексии учителей и студентов педвуза при выполнении экспериментальной методики «Перевод на сухили».

Рис. 1.



Примечательно, что и учителя, и студенты показали более высокие результаты по категориям, относящимся к операциональному блоку структуры педагогической рефлексии в сравнении с категориями личностного блока.

По выборке учителей высокий уровень категорий операционального блока представлен в 37.3% работ, а категорий личностного блока – 27.6%. Для студенческой выборки (экспериментальная группа) это соотношение выражено соответственно: 57.5% и 37.7%.

Безусловно, заметная разница в уровне проявления педагогической рефлексии, обнаруженная при выполнении экспериментального задания испытуемыми учителями и студентами (экспериментальная и контрольная группы), на первый взгляд вызывает недоумение. Получается, что учителя, имеющие вузовскую подготовку и опыт практической работы в школе (распределение испытуемых по стажевым группам: 44.3% - стаж работы до 10 лет, 55.7% - стаж от 11 лет до «свыше 20 лет» работы в школе), проявили более низкий уровень педагогической рефлексии, чем студенты педагогического вуза, практически не имеющие такого опыта (за исключением педпрактики).

Однако такому студенческому «успеху», наверное, можно дать объяснение. Прежде всего данный факт можно расценивать как эффект обучающего и развивающего воздействия на личность студента специального тренинга по развитию рефлексивных способностей, в котором участвовали студенты экспериментальной группы. Это подтверждается и тем, что студенты контрольной группы, не проходившие данный тренинг, показали более низкие результаты относительно экспериментальной группы. Однако и их результаты все же превосходят эмпирические показатели рефлексии по выборке учителей, что объяснить сложнее.

Возможно, одним из факторов, повлиявших на результат, явилось более заинтересованное отношение студентов к выполнению экспериментального задания, а также большая открытость и готовность студентов-будущих учителей к новым, нетрадиционным видам деятельности.

Возможно, определенное значение имело и менее фрустри-

рующее, чем на учителей, влияние неудачного исхода решения задачи в первой серии экспериментального задания (41 % испытуемых решили задачу неправильно).

Однако более глубокая причина, определяющая уровень проявления рефлексивных способностей студентами, очевидно, лежит в психологических особенностях их возраста.

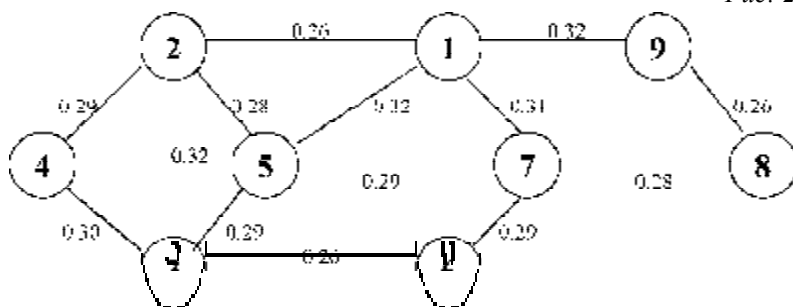
Студенческий возраст, соответствующий периоду юности, по мнению многих исследователей, несет в себе большой потенциал интеллектуального и личностного развития. Это период интенсивного обогащения внутреннего мира, развития самосознания, продуктивного мышления, в основе которого лежит переход на новый личностно-рефлексивный уровень саморегуляции (Мухина, 1998; Крайг, 2000).

В этот сензитивный для роста самосознания период развитие профессиональной рефлексии происходит легче и скорее, т.к. «совпадает» с ними по времени и внутреннему содержанию. Осмысление себя как личности, развитие ориентации на познание и принятие другого человека в условиях специального обучения получает импульс к дальнейшему совершенствованию уже как профессионально-значимого рефлексивного свойства мышления учителя.

3.3.4. Анализ структуры педагогической рефлексии методами корреляционного и факторного анализа

Проведенный статистический анализ эмпирического материала поставил ряд вопросов, касающихся характера взаимосвязи отдельных компонентов структуры педагогической рефлексии. Для рассмотрения этих вопросов был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в виде графа связей (рис.2).

Граф корреляций между компонентами структуры педагогической рефлексии



По данным анализа большинство признаков, составляющих структуру педагогической рефлексии, находятся в статистически значимых связях друг с другом ($p = .01$). Подтверждена взаимосвязь компонентов личностного и операционального блоков структуры педагогической рефлексии. Так, центрация учителя на ученике в учебном процессе коррелирует с его способностью к рефлексивному прогнозу действий ученика и побуждению к самостоятельному мышлению (признаки 3,5,6).

Как показывает корреляционный анализ, успешное решение испытуемым эвристической задачи не является обязательным условием эффективного решения им педагогической задачи: гибкость его логического мышления связана только с его способностью рефлексивно конструировать учебный материал при его объяснении ученику (признаки 9,8). Закономерна и связь этого признака со способностью к интеллектуальной рефлексии (признак 1).

Корреляционный анализ свидетельствует, что способность испытуемых к рефлексивному анализу собственного мышления взаимосвязана с их умением рефлексивно адаптировать учебный материал в соответствии с возможностями ученика и прогнозировать возникающие у ученика трудности по ходу решения задачи (признаки 1,7,5).

Позиция личностной включенности учителя в учебный процесс взаимосвязана с его центрацией на ученике, с его готовностью учитывать его индивидуальные особенности и прогнозировать его действия при решении задачи, а также со способностью рефлексировать собственное мышление - «интеллектуальная рефлексия» (признаки 2,3,4,5,1).

Таким образом, *основные итоги корреляционного анализа:*

- установлена взаимосвязь компонентов операционального и личностного блоков структуры педагогической рефлексии;
- определены наиболее «влиятельные» компоненты структуры – «личностная включенность учителя в учебную ситуацию» и «субъектная ориентация учителя», собирающие вокруг себя большинство других компонентов;
- определено, что способность учителя к интеллектуальной рефлексии взаимосвязана с его способностью к профессиональной рефлексии как в ее личностном, так и операциональном аспектах.

Цель дальнейшего – факторного – анализа состояла в попытке более глубокого осмысления полученных данных по содержательной структуре педагогической рефлексии. В результате компьютерной факторизации эмпирических данных было определено четыре значимых фактора, исчерпывающих 67 % от общей дисперсии (см. таблица 3).

Первый фактор, наиболее информативный (32.8 %) определяет общий профиль эмпирической структуры педагогической рефлексии учителей. Наиболее весомо здесь проявились все признаки, которые составляют операциональный блок структуры.

Второй (19.6 %) и третий факторы (8.3 %) в отличие от первого, делают акцент на признаках, составляющих личностный блок структуры педагогической рефлексии. Ведущее место здесь

занимают признаки, определяющие профессионально-личностную направленность учителя, его ориентацию на развитие индивидуальности ученика в обучении.

Таблица 3
Факторная матрица структуры педагогической рефлексии у учителей и студентов педвуза.

	Фактор 1 32,8%	Фактор 2 19,6%	Фактор 3 11,3%	Фактор 4 6,3%
К	Конструктивный обучающий ситуации .84	Ориентация на индивидуальность .81	Прекрасно действует учителя .80	Интеллектуальная рефлексия .74
У	Адаптация учебной деятельности .62	Субъективная ориентация .41	Субъективная ориентация .13	Результат решения .13
П	Активизация мышления .43	Личностная включенность .41	Личностная включенность .16	
Л	Личностная включенность .41	Активизация .15		
Д	Привлек .41	Активизация .12		
С	Суб. ориентация .33			
65,3%	31,5%	18,9%	9,0%	6,4%
С	Суб. ориентация .88	Адаптация .88	Результат решения учителя .66	Интеллектуальная рефлексия .64
У	Ориентация на индивидуальность .8	Его структура в классе	Личностная включенность .35	
П	Привлек .50	Привлек .51		
Л	Личностная включенность .36	Личностная включенность .36		
Д	Активизация .61	Суб. ориентация .31		
С	Адаптация .34			
К	Конструктивный обучающий ситуации .74			

Примечательно, что четвертый фактор объединяет в своей структуре два признака – интеллектуальная рефлексия учителя и его способность к решению эвристических задач. Следует отметить, что поскольку указанные качества не встречаются в других факторах, это указывает на их автономный, самостоятельный характер (то же проявилось и в факторной структуре по студенческой выборке). В известной мере данный факт подтверждает их внешнее по отношению к структуре принятой нами модели педагогической рефлексии положение, однако, основанное на прочных с ней связях (с точки зрения генезиса профессиональной рефлексии).

Наиболее примечательным, на наш взгляд, в полученной фак-

торной структуре профессиональной рефлексии учителей является наличие во всех выделенных факторах «сквозного» признака – личностная включенность учителя в учебную ситуацию. Такое положение данного признака позволяет рассматривать его в качестве стержня структуры педагогической рефлексии.

В факторной структуре экспериментальных данных по студенческой выборке данный признак также сохраняет положение «сквозного» признака, что подтверждает его важную роль в структуре педагогической рефлексии.

Отличие в содержании «студенческих» факторов проявилось не в составе признаков, образовавших факторы, а в их иерархической структуре. Так, в первом факторе (31.5 %) наиболее значимыми являются признаки, составляющие личностный блок структуры – центрация учителя на ученике и ориентация на его индивидуальности.

Второй фактор у студентов практически дублирует по составу такой же фактор у учителей, но наиболее весомы здесь признаки, относящиеся к операциональному блоку структуры.

Основные итоги факторизации экспериментального материала:

- выявлена схожесть содержания основных факторов, образующих эмпирический профиль педагогической рефлексии испытуемых учителей и студентов при ассиметричном положении в структурах компонентов личностного и операционального блоков. В структуре педагогической рефлексии учителей ведущее положение занимают компоненты операционального блока, в структуре педагогической рефлексии студентов – компоненты личностного блока;
- определен ведущий признак – «личностная включенность учителя в учебную ситуацию», который является, очевидно, своеобразным стержнем структуры педагогической рефлексии;
- обнаружено особое положение в факторных структурах как у учителей, так и у студентов признака «интеллектуальная рефлексия», что определяет его самостоятельный, относительно структуры педагогической рефлексии, характер.

3.3.5. Обсуждение полученных результатов и выводы

Подводя итоги экспериментального исследования педагогической рефлексии, осуществленного на основе методики «Перевод на суахили», можно отметить следующее:

1. Предпринятое исследование позволило осмыслить содержательную (компонентную) структуру педагогической рефлексии. Полученные данные подтверждают исходную гипотезу о ее внутренней структуре, представленной в двух планах – операциональном и личностном – каждый из которых, имея специфическое содержание и функции, тесно взаимосвязан с другим и образует целостный психологический феномен педагогической рефлексии.

Операциональный план структуры педагогической рефлексии представлен конструктивными, прогностическими и мотивационными компонентами, соответствующими важнейшим сторонам его практической деятельности (конструирование и адаптация учебного материала в соответствии с возможностями ученика, прогнозирование его возможных затруднений, стимулирование его самостоятельных действий при решении задачи и т.п.).

Личностный план рефлексивного мышления учителя раскрывается в его субъектной направленности в процессе обучения (центрация на ученике), а также в его личностной включенности в рефлексивно отображаемую учебную ситуацию, что проявляется в осмыслении им своей причастности и ответственности за результаты учебной деятельности ученика.

2. Результаты эмпирического материала, полученного по выборке учителей, показывают ассиметричное положение операциональных и личностных компонентов в структуре педагогической рефлексии. Ведущее место в структуре занимают компоненты операционального плана. Среди них наиболее высокий уровень показали мотивационный и конструктивный компоненты, проявившиеся в способности учителя рефлексивно активизировать самостоятельное мышление ученика, адаптировать и структурировать учебный материал в соответствии с его возможностями.

Компоненты личностного плана в структуре педагогической

рефлексии в целом менее выражены. Это подтверждается данными статистического анализа.

Неравнозначное положение двух структурных образований педагогической рефлексии, возможно, предопределено психологической природой их компонентов. Операциональные компоненты педагогической рефлексии можно рассматривать как иерархизованные профессиональные практические умения учителя, отражающие опыт его профессиональной деятельности, степень тренированности соответствующих умений в актуальном, внешнем плане.

Личностный план педагогической рефлексии в значительной степени детерминирован индивидуальными психологическими особенностями личности каждого учителя, характером его профессионально-личностной направленности. Очевидно, вариативность индивидуальных различий в личностном плане профессиональной рефлексии учителей определяет и широкий разброс уровней показателей компонентов операционального плана.

3. Результаты анализа экспериментального материала группы студентов педагогического вуза, принимавших участие в экспериментальном обучении в условиях тренинга, обнаружили различия в их эмпирической структуре педагогической рефлексии. Компоненты операционального блока, занимающие ведущее положение в структуре рефлексии учителей, уступили место личностному блоку, доминантный статус компонентов которого подтверждают статистические данные.

4. Обобщение данных корреляционного и факторного анализа как по учительской, так и по студенческой выборке дает основание определить особое положение категории «личностная включенность учителя в учебную ситуацию», которую, как мы считаем, можно интерпретировать как *психологический стержень структуры педагогической рефлексии*, интегрирующий другие ее компоненты.

5. Проведенное исследование позволяет нам трактовать феномен интеллектуальной рефлексии (способность рефлексировать собственные мыслительные действия при решении задачи) как генетически исходную форму рефлексивной способности для

развития в дальнейшем профессиональной рефлексии. Факторизация эмпирического материала обозначила автономный, самостоятельный статус данного признака относительно других, составляющих структуру педагогической рефлексии.

Можно предположить, что интеллектуальная рефлексия не становится профессиональной рефлексией учителя «автоматически», будучи перенесенной в профессионально-значимый контекст. Очевидно, существуют другие факторы и условия, способствующие ее переработке в профессиональную модальность.

Как показал корреляционный анализ, уровень интеллектуальной рефлексии связан с уровнем педагогической рефлексии не прямо, а опосредованно через личностные компоненты ее структуры. Это позволяет предположить, что при высокой личностной включенности учителя в процесс рефлексивного осмысления педагогической ситуации, а также при его личностной центрации на ученике создаются оптимальные условия для проявления профессиональной рефлексии учителя на основе его общих рефлексивных способностей.

6. Способность учителя к гибкости мышления при решении эвристической задачи, проявившаяся у 59% испытуемых, не оказывает заметного влияния на уровень проявления педагогической рефлексии.

7. Анализ уровней показателей педагогической рефлексии по трем экспериментальным выборкам показал следующее:

- уровень проявления педагогической рефлексии учителей, принявших участие в эксперименте, можно определить как *средний*;
- уровень проявления педагогической рефлексии студентов, прошедших обучение в условиях тренинга рефлексивных способностей, превышает уровень профессиональной рефлексии учителей в среднем на 16 % (различие достоверно при $p \leq 0,05$);
- уровень показателей педагогической рефлексии по контрольной группе студентов в целом близок показателям по группе учителей.

8. Наиболее заметные различия в уровнях показателей проявления педагогической рефлексии в экспериментальных условиях по трем группам испытуемых проявились в личностном блоке

компонентов ее структуры. Компоненты, составляющие содержание данного блока, очевидно, являются *детерминирующими уровнем проявления профессиональной рефлексии учителя в целом*.

Степень личностной включенности учителя в рефлексивный процесс определяет глубину осмысления решаемой им задачи, эффективность предпринимаемых действий.

Субъектный характер его профессионально-личностной направленности в учебном процессе обуславливает центрацию его рефлексии на ученике, его личностных и индивидуальных особенностях. Это обогащает рефлексивный план мышления учителя широким гуманитарным смыслом и повышает уровень проявления рефлексии.

9. Сравнительный анализ уровневых показателей проявления педагогической рефлексии по трем экспериментальным выборкам ставит *проблему специальной вузовской психолого-педагогической подготовки будущих учителей*, направленной на развитие рефлексивных свойств их профессионального мышления. Основываясь на результатах данного исследования, можно предположить, что центральным звеном такой подготовки, очевидно, должно стать развитие личностных качеств учителя, составляющих структуру профессиональной рефлексии учителя.

Рефлексивный практикум

Предлагаемая авторская методика позволит вам проанализировать и объективно оценить уровень ваших профессиональных рефлексивных способностей.

1 серия задания:

Для начала предлагаем вам выполнить следующее задание.

Проанализируйте приведенные ниже фразы на языке суахили и их перевод на русский язык:

- 1) *AKUPENDA* – он любит тебя;
- 2) *AWAPIGA* – он бьет их;
- 3) *NIKUPIGA* – я бью тебя;

4) *ATUPENDA* – он любит нас.

Переведите на язык суахили следующую фразу: “Я ЛЮБЛЮ ИХ”.

Подумайте над задачей и полученный вами ответ запишите здесь:.....

Обратите внимание, что к полученному ответу можно прийти разными путями, поэтому главное - это ход ваших размышлений.

Попробуйте теперь его проанализировать:

1.1. Ваш первый логический шаг был следующим

1.2. После этого вы (сделали, сравнили, выделили, сопоставили, обнаружили и т.п.)

1.3. Затем вы обратили внимание, что

1.4. Это навело вас на мысль, что.....

1.5.И, наконец, вы сконструировали фразу:

Конечно, вам хотелось бы узнать, правильно ли вы решили данную задачу. Немного подождите. Давайте сначала попробуем проанализировать ход вашего решения вместе:

Не исходили ли вы первоначально из предположения, что “ключ к загадке” - в пространственном расположении частей фразы, т.е. вы так же, как и в русском языке искали местоимения “их”, “тебя”, “нас” в конце фразы на языке суахили?

Если вы думали именно так, и у вас получился ответ, например, *NIKUPENGA*, в котором “GA” - означает “их”, то предлагаем вам сделать следующее.

Обратите внимание, что начальные части 1,2, и 4-ой фразы на-

чинаются с “*A*”, следовательно, они скорее всего соответствуют местоимению “*он*”. Тогда оставшийся только в третьей фразе начальный элемент “*NI*” соответствует местоимению “*я*”.

Заметили ли Вы это раньше? Отметьте, пожалуйста, соответствующий Вашему мнению ответ:

1.6. Да, так думал и я.

1.7. Нет, я рассуждал иначе.

Далее, в 1-ой и в 4-ой фразе “*PENDA*”, вероятно, соответствует русскому “*любит*”. Тогда во 2-ой и в 3-ей фразе “*PIGA*” означает “*бьёт*”. Так ли рассуждали Вы?

1.8. Да, я так и рассуждал.

1.9. Нет, я шел иным путем.

А теперь, если обратить внимание на 1 и 3-ю фразы, где в переводе есть местоимение “*тебя*”, то, видимо, оставшаяся часть “*KU*” и будет означать “*тебя*”.

Вы рассуждали таким же образом?

1.10. Да.

1.11. Нет, я мыслил иначе.

Тогда соответственно во 2-ой фразе “*WA*” - это “*их*”, а в 4-ой фразе “*TU*” - это “*нас*”. Теперь мы имеем все элементы и можем из них сконструировать заданную фразу:

“*Я люблю их*” – “*NIWAPENDA*”.

У Вас получился такой же ответ?

1.12. Да.

1.13. Нет.

2 серия задания:

Теперь мы предлагаем задание другого характера. Вам предстоит помочь вашему ученику, который, решая вышеуказанную задачу, зашел в тупик.

Представим, что ваш ученик начал рассуждать следующим образом:

1) *AKUPENDA*

A - он

KUPEN - любит

DA - тебя

2) *AWAPIGA*

A - он

WAPI - бьют

GA - их

3) *NIKUPIGA*

NI - я

KUPI - бью

GA - тебя

4) *ATUPENDA*

A - он

TUPEN - любит

DA - нас.

На основании такого анализа ученик делает вывод, что на языке суахили одно и то же слово может означать разные понятия ("*DA*" - "тебя" и "нас", "*GA*" - их" и "тебя"). И тогда он составляет примерно такую фразу:

"NIKUPENGA" или *"NITUPENGA"*.

Теперь ваша задача: построить свою тактику выведения ученика из такого тупика и ориентировать его на правильное решение, при этом избегая прямой подсказки.

Допустим, что ученик, которому вы готовы помочь разобраться в этой задаче, отличается присущими ему индивидуальными осо-

бенностями. Мы предлагаем здесь два возможных “типажа” из бесконечного множества других. Выбирайте для себя любой вариант. Итак, ваши ученики:

САША. Сообразителен, но очень тороплив. К решению приходит скорее импульсивно, чем спокойным рассуждением. При просьбе еще раз проанализировать решение задачи, делает это с явным нетерпением. Огорчается, что опять ошибся, но не надолго. Содержание задачи схватывает скорее целиком, “одним куском”, чувствует замешательство, неуверенность, когда его просят пояснить какой-нибудь частный момент в решении задачи.

ОЛЕГ. Долго вникает в содержание задачи, не решается сделать выбор в пользу какой-либо одной из пришедших в голову идей, боится ошибиться. При обосновании своего ответа старается тщательно разложить все “по полочкам”, но на полпути к полной для себя ясности может завязнуть в деталях. Очень чувствителен к оценке учителя. Как правило, добивается успеха, но в своей, ему присущей манере: “тише едешь, дальше будешь”.

Выбрали себе ученика? Теперь попытайтесь построить тактику своих обучающих действий, исходя из его конкретных индивидуальных особенностей.

2.1. На что вы обратите внимание ученика в первую очередь?

.....
.....

2.2. Как вы думаете, что он скорее всего сделает в ответ на вашу рекомендацию?

.....

Как вы поможете ученику идти дальше?

При планировании своих обучающих действий старайтесь поступать так, как, с вашей точки зрения, представляется логичным и понятным.

После каждой Вашей рекомендации-ориентировки запишите, по-

жалуйста, предполагаемые Вами действия ученика - поэтапно, вплоть до получения учеником правильного ответа.

2.3.Ваша рекомендация.....

2.4.Предполагаемые вами действия ученика.....

.....и т.д.

Теперь запись ваших обучающих рекомендаций ученику и предполагаемых вами его ответных действий используйте для самоанализа и самооценки уровня своего профессионального рефлексивного мышления.

В качестве критериев анализа полученных вами данных вам предлагается следующая *шкала, разработанная на основе содержательной структуры педагогической рефлексии* (см.глава 3). Степень выраженности ее компонентов оцените по 5-ми балльной шкале оценок.

Примите во внимание, что крайние оценки шкалы соответствуют максимальной выраженности указанного качества в его противоположных полюсах.

<p>1. Деятельность, цельность, последовательность, цельность объясняющих действий учителя</p> <p>2. Стремление учителя быть доступным для понимания ученику; адаптиция им своих объясняющих действий при решении задачи</p>	<p>1. Полнота, цельность, последовательность объясняющих действий учителя</p> <p>2. Невыраженность стремления учителя быть доступным для понимания ученику; отсутствие адекватности объясняющих действий при прямом дублировании при объяснении ученику</p>
<p>3. Обучающее значение в самостоятельном поиску правильного решения, отсутствие прямых подсказок о том, что и как делать</p> <p>4. Интегративно-ориентированный стиль объяснения, профессиональная установка на решение как на «жесткое» взаимодействие партнера. Общественно-педагогическая форма объяснения, педагогическая форма объяснения, сопровождаемая репликацией «Посмотри внимательно», «Подумай еще раз», «Приведи пример», «Подумай»</p> <p>5. Уровневое взаимодействие учителя и объясняющего</p>	<p>3. «Подсказывающий» стиль объяснения, выявляющий готовый ответ. Без учета возможной типичной ошибки</p> <p>4. Стиль объяснения, ориентированный на абстрактного объясняющего. Обычно проявляется в сдержанной, жесткой и обезличенной форме реплик, имплицитных императивов («Сравните 1 и 3 фразы», «Сделайте акцент на 2 и 4 фразы» и т.п.)</p>
<p>5. 4 3 2 1</p> <p>5. 4 3 2 1</p> <p>5. 4 3 2 1</p> <p>5. 4 3 2 1</p> <p>5. 4 3 2 1</p> <p>5. 4 3 2 1</p> <p>5. 4 3 2 1</p>	<p>Самостоятельное объяснение преподаваемых действий, проявление в репликах и «Фон» решает так, как и объясняющий объясняется как простой лексикоматематический текст объяснения решения задачи и в сорти</p>

<p>6. <i>Ориентация на рост индивидуальных способностей</i> учителя в процессе обучения:</p>	<p>Отсутствует ориентация на индивидуальные особенности обучающихся сферы учителя за счет ориентации на усредненную модель учителя, лишённую каких-либо индивидуальных качеств (типичные действия учителя), направленных на увеличение эффективности, но, по сути, не адекватных заданным условиям, т.е. выбранный модель учителя</p>	<p>5 4 3 2 1</p>
<p>Опора на благоприятные факторы индивидуальных особенностей учителя: в обучении, руководящие способности, гибкость, уравновешенность, ориентация на познание, низкая тревожность; Учитель создаёт благоприятных факторов индивидуальных когнитивных особенностей учителя, индивидуальности, индивидуальности на протяжении обучения, высокая доступность и др.</p>	<p>Выраженная индивидуальность своей личности в профессиональной деятельности.</p>	<p>5 4 3 2 1</p>
<p>7. <i>Профессиональная деятельность учителя:</i></p>	<p>Классный, авторитарный стиль обучения; прямой перенос содержания учебного в учебный процесс к решению задачи</p>	<p>5 4 3 2 1</p>
<p>8. <i>Умение использовать умения в процессе решения учебных задач</i> учителя и умение избежать ошибки учителя при выборе оптимального способа решения задачи</p>	<p>Если учитель в своем объяснении учителю понятнее, ученикам, конечно, сложнее задачи, то это может вызвать непонимание и высокие уровни его учебной деятельности.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>Если учитель жестко следует алгоритму при решении задачи, например, при объяснении задачи, не объясняет ее, то это может вызвать трудности у учащихся, но если учитель решит задачу, то это может вызвать трудности у учащихся, но если учитель решит задачу, то это может вызвать трудности у учащихся.</p>	<p>Если учитель в своем объяснении учителю понятнее, ученикам, конечно, сложнее задачи, то это может вызвать непонимание и высокие уровни его учебной деятельности.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

На основе анализа и оценки своих материалов по предложенной шкале определите свой коэффициент уровня педагогической рефлексии. Для этого сложите все баллы, отмеченные вами по шкале. Полученный результат сравните с итоговой *шкалой уровня педагогической рефлексии*:

36-28 баллов - высокий уровень

27-19 баллов - средний уровень

18-12 - низкий уровень.

В завершение процедуры самооценки вашей способности к педагогической рефлексии попытайтесь осмыслить как общий результат, полученный вами, так и степень выраженности составляющих ее структуру компонентов.

ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

4.1. Проблема дефицита педагогической рефлексии

Перестаньте думать, и с вашими трудностями будет покончено.

Лао Цзы (IV – III в. до н.э.)

Проведенные исследования педагогической рефлексии обнаружили достаточно широкую вариативность ее уровней проявлений. Иными словами, разные учителя имеют далеко неодинаковый уровень рефлексивной способности.

Перед тем, как обсуждать, от чего зависит рефлексивность профессионального мышления учителя и можно ли ее развивать, поставим вопрос: в чем проявляется *дефицит рефлексивной способности* у учителя?

Как оказывается, это не простой вопрос. О рефлексивных учителях говорилось много. А вот нерефлексивные ... – в чем их проблема и знают ли они о ней?

Анализ литературы показал, что проблема дефицита педагогической рефлексии изучена значительно меньше, чем проблема ее нормы. При этом проблема недостаточности профессиональной рефлексии учителя обсуждается скорее косвенно: с позиции последствий, а не причин ее порождающих.

Рассмотрим некоторые аспекты данной проблемы, которые, надеемся, позволят ответить на поставленный выше вопрос о дефиците рефлексивной способности учителя.

Д. Дьюи ещё в начале двадцатого века пытался выявить характерные признаки нерефлексивного поведения учителя. Он отличал рефлексивного учителя, для которого свойственна «потребность в разрешении сомнения», от тех, «кто поступает импульсивно, или под влиянием традиции, или из подчинения авторитету» (Дьюи, 1997, с.20).

Как известно, рефлексия как свойство профессионального мышления учителя не открыта для стороннего наблюдения вне его деятельности. Среди множества педагогических ситуаций выделяются те, которые в большей степени «провоцируют» учи-

теля на выход в рефлексивную позицию по отношению к ним. К таким относятся проблемные, конфликтные ситуации, в которых учитель ставится перед необходимостью принятия решения, при этом в режиме «здесь и сейчас». К сожалению, в таких условиях не всегда находятся правильные решения. Однако в сложившейся ситуации особое значение приобретает не столько сама по себе ошибка учителя, сколько его дальнейшее поведение.

К признакам, свидетельствующим о дефиците педагогической рефлексии, можно отнести стремление учителя, совершившего какой-либо профессиональный промах, очевидный для других, упорствовать в своей неправоте, доказывая свою позицию любой ценой. Такая тактика учителя направлена на защиту собственного Я, своего профессионального самолюбия в проблемной для него ситуации. Однако она обнаруживает низкий уровень осознания учителем своего поведения.

Рефлексивный подход учителя к своим профессиональным ошибкам позволяет отделить их от себя как личности («Я - человек. Бывает, что я делаю ошибки, но это совершенно не значит, что мои ошибки - это я»). Отделение своих проблем от себя ведет к их признанию и анализу. Это, в свою очередь, избавляет учителя, с одной стороны, от завышенного профессионального самолюбия, чувства собственной непогрешимости, а с другой, от обостренной уязвимости к мнению о нем других людей (Кашапов, 2000).

Отношение учителя к своим ошибкам поистине является проблемным камнем для его профессиональной рефлексии. Как писал Я. Корчак, хороший воспитатель от плохого отличается только количеством сделанных ошибок и причиненного детям вреда. Есть ошибки, которые хороший воспитатель делает только раз и, критически оценив, больше не повторяет, долго помня свою ошибку. Плохой воспитатель свои ошибки сваливает на детей (Корчак, 1966, с.107).

Недостаток профессиональной рефлексии проявляется и в качестве тех решений, которые учителю приходится принимать в условиях прямого взаимодействия с учениками. Большинство исследователей проблемы принятия решений в интерактивных условиях признают, что учителя в этой ситуации поступают скорее импульсивно, чем рефлексивно, опираясь на интуицию, а не на

рассудок, выбирая привычный, а не рациональный в данной ситуации подход (Reagan, 2000).

Среди наиболее распространенных признаков неэффективных действий учителя в ситуации принятия решения можно выделить следующие:

- трудность принятия точки зрения другого человека;
- нечувствительность мышления учителя к проблемам, которые возникают в процессе реализации решения (низкая способность к синхронной рефлексии);
- эгоцентризм мышления учителя (учитель проектирует и исполняет обучающие действия, не соотнося их рефлексивно с учеником, на которого они направлены, вследствие чего ученик оказывается «объектом» учебного процесса и поэтому занимает пассивную позицию);
- стереотипность мышления учителя (при принятии решения в конфликтной ситуации учитель не способен отрефлексировать позиции всех участников данной ситуации и поэтому оказывается в плену профессиональных стереотипов, оправдывая свое поведение суждениями типа «...они не хотят учиться», «...у них одно гулянье на уме», «...они ленивые и глупые»);
- «замкнутый интеллект» (когда учитель не понимает того, чего не хочет понять и не пытается осознать, что с ним происходит);
- недальновидность решений учителя (неумение подняться над фактами, выйти за пределы ситуации, что определяется низким уровнем прогностической рефлексии);
- безапелляционность (категоричность, жесткость в суждениях, внутренняя позиция «я всегда прав» по причине неумения отрефлексировать позицию другого человека) и др. (Кашапов, 2000).

Если анализировать недостаточность развития педагогической рефлексии с позиции тех последствий, к которым она приводит, то уместно привести известную фразу С.Л. Рубинштейна об учителе, который «не умея вникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, ... по существу, работает вслепую» (Рубинштейн, 1976, с.188).

Однако не менее значим по своим последствиям низкий уро-

вень рефлексии учителя и по отношению к самому себе (ауторефлексия). Ведь это приводит к тому, что учителя «не осознают отличительных особенностей собственных умственных навыков. Они считают признанными свои приемы мышления и бессознательно принимают их за критерии при суждении об умственных процессах других. Отсюда стремление поддерживать в ученике все, что соответствует этому строю ума, и пренебрегать или не понимать того, что ему не соответствует» (Дьюи, 1997, с.53).

Любой, даже далекий от школьных проблем человек подтверждает, какое большое влияние на интерес учеников к учебе оказывает сама личность учителя. Однако на практике далеко не все учителя осознают и тем более учитывают этот психологический фактор в учебном процессе. Нереплексивный учитель скорее всего игнорирует эффект своего личностного воздействия на отношение детей к предмету, который он ведет.

Между тем известно, что «учитель является очень редко (и никогда вполне) прозрачной средой, передающей предмет другому уму. У ребенка влияние личности учителя теснейшим образом сливается с предметом. Ребенок не отделяет и даже не отличает одного от другого... он сохраняет беглую оценку (которую он сам едва ли сознает) удовольствия или неудовольствия, симпатии или отвращения не только к поступкам учителя, но и к предмету, который тот преподает» (Дьюи, 1997, с.52).

Невысокий уровень ауторефлексии учителя определяет содержание его внутренней жизни. Неспособность учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики ведет к смещению его «Я профессиональное» в область «Я человеческое», мешает раскрытию его творческого потенциала, не уберегает от постепенного соскальзывания в профессиональную деформацию его личности.

К сожалению, есть и другие аспекты профессиональной деятельности учителя, которые уязвимы к дефициту его рефлексивной способности. В целом, можно сказать, что от недостатка рефлексии страдает качество педагогической работы, теряется ее психологическая основа – направленность сознания учителя на ученика. Остается не замкнутой та *рефлексивная дуга* в профес-

сиональном сознании учителя, которая должна охватывать системное отношение его деятельности «учитель – ученик» и направлять каждый ее шаг.

Деятельность нерефлексивного учителя несет характер правильно организованного технологического процесса по трансляции учебной информации, лучшим результатом которой становятся высокие показатели усвоения учениками учебного материала. Приоритетная задача современной школы, направленная на развитие личности ученика, раскрытие его интеллектуального потенциала, при этом останется лишь декларацией.

Так концепция *личностно-ориентированного обучения*, с воодушевлением воспринятая педагогической общественностью, в качестве основной идеи утверждает опору в учебном процессе на личный, субъектный опыт ученика (Якиманская, 1994). Содержанием такого опыта выступают представления и понятия, умственные и практические действия, а также эмоциональные коды, в том числе личностные смыслы, установки, стереотипы ученика.

Понятно, что полноценная реализация личностно-ориентированного обучения, требует высокого профессионализма учителя, который может осмыслить, «расшифровать» эмоциональные и личностные коды своего ученика и включить их в контекст обучения. Рефлексивная способность и является тем профессиональным практическим инструментом, который позволяет решать такие задачи. Недостаточный уровень ее проявления, к сожалению, препятствует успешной реализации реформ образования. Так проблема развития педагогической рефлексии приобретает не только профессиональный, но и широкий социальный смысл.

Решение данной проблемы на практическом уровне связано с необходимостью изучения *внешних и внутренних условий*, определяющих развитие рефлексивной способности у учителя. Очевидно, лишь комплексный подход, основанный на интеграции знаний о психологических детерминантах рефлексии и стимулирующих её проявления особенностях внешней среды, позволит построить психологически грамотную стратегию развития профессиональной рефлексии учителя.

Обсуждением того, какие личностные качества учителя спо-

способствуют развитию у него рефлексивной способности, мы займемся в следующем разделе. Тем временем поразмышляйте, что мешает учителю быть рефлексивным? Попробуйте определить самые веские, на ваш взгляд, причины. Запишите ваши размышления в тетрадь. Вы еще к ним вернетесь и проанализируете их.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. В каких профессиональных ситуациях наиболее очевидно обнаруживается дефицит рефлексивной способности учителя?

2. Какая тактика учителя по отношению к своим ошибкам свидетельствует о рефлексивности его профессионального мышления?

3. Какие признаки в поведении учителя выдают недостаточный уровень его рефлексивной способности?

4. Как вы считаете, в каких близких и отдаленных по времени результатах деятельности учителя сказывается дефицит его профессиональной рефлексии?

5. Какую связь вы усматриваете между рефлексивными способностями учителя и возможностью реализацией им личностно-ориентированного подхода в обучении?

6. Обратитесь к вашему личному опыту: встречались ли вам «нерефлексивные» поступки учителей? В чем они проявлялись и каковы были их последствия?

Как вы думаете, влияет ли дефицит рефлексии учителя на особенности развития личности его ученика? В чем вы видите основную причину недостатка рефлексии в деятельности и поведении учителей?

Рефлексивный практикум

Предлагаем вам выполнить небольшое упражнение.

Ниже приведены утверждения. Пожалуйста, выразите свое отношение к ним: поставьте напротив номера соответствующего утверждения знак «+», если вы разделяете это мнение, и знак «-», если вы не разделяете это мнение

1.	Я все время пытаюсь думать и в школе, и дома. Мне просто нечего заняться интеллектуальными размышлениями о сущности моей профессии.
2.	Я получаю большое удовольствие от того, как мои ученики воспринимают меня как учителя, и часто думаю об этом.
3.	У меня так много обязанностей по работе, что если я буду анализировать, как я выполняю каждую из них, то я просто закручусь в вихре, как та сероконскажа, когда ее строгали, с какой ноги она ходит.
4.	Мне было бы интересно мне же ученикам о моем уроке, а я бы получила, как мне учесть их замечания и пожелания в своей работе.
5.	Я часто испытываю стресс на работе, а размышления о проблемах только усугубляет его. Я еще больше переживаю и тревожусь, поэтому лучше не думать о проблемах, а работать над их решением.
6.	Мне нравится идея вести своей профессиональной деятельности (не только анализировать и оценивать свою работу). Конечно, это требует времени и усилий, но зато повышает качество работы.
7.	Я считаю, работа учителя сама по себе является и вынуждает думать, что она сама развивает свой стресс минимально: надо действовать, а не размышлять, учебный урок, работа не ждал.
8.	Я считаю, что лучший способ повысить свое мастерство – это постоянно у себя привычку постоянно обучивать и анализировать свой опыт.
9.	Честно говоря, я не вижу большой пользы от анализа своих уроков. Я и так всегда замечаю свои недостатки, а анализом пусть занимается завуч или методист, это их обязанности.
10.	Что я, в принципе, мой класс неудачно контролирую работу? – Я задаю себе вопрос, почему так плохо учатся, что я не умею научить своих учеников должным образом.
11.	Учитель не имеет смысла размышлять о содержании предмета и методах его обучения, ведь все уже predetermined учебной программой и контролируется администрацией.
12.	Думаю, что секрет авторитета учителя – в его способности осознавать, как его воспринимают, понимают и оценивают его ученики.
13.	Анализую ли я свои действия после каждого урока с учениками? Да, конечно. Но честно сказать, кроме учеников таких переживаний, анализа и самоанализа. Там же теперь дети учатся и не учатся. Так что лучше не разбираться, а просто и не работать дальше.
14.	Я только тогда спокойно и уверенно иду на урок, когда продумаю, чем будет заниматься на уроке мой каждый ученик.
15.	Чем я руководствуюсь, когда принимаю решение по какой-либо проблеме в классе? Тем, что я считаю правильным в данной ситуации. Какой смысл думать, как ученики к этому относятся. Ведь с меня же стресс, если что случится.
16.	Я замечаю, что анализирую свои действия по ходу урока, а по окончании и в дальнейшем как бы наблюдаю за собой со стороны. Это меня не отвлекает, даже наоборот, я лучше понимаю то, что я делаю.

Теперь подсчитайте отдельно количество « + », которые вы поставили утверждениям под четными и нечетными номерами. Наверное, вы уже догадались.

Если количество ваших четных «+» больше, чем нечетных, вы склонны к профессиональной рефлексии. Вам привычно анализировать себя и свою деятельность. Приступая к делу, вы тщательно взвешиваете все “pro” и “contra”. Все проблемы и неудачи своих учеников вы пропускаете «через себя».

Если у вас больше нечетных «+», то склонность к профессиональной рефлексии у вас не велика. Вы любите действовать активно и, принимая какое-либо решение, доверяете своему опыту или интуиции. Вам нравится добиваться хороших результатов, и вы стремитесь при этом не терять времени на всякое промедление.

Теперь вспомните, пожалуйста, как вы ответили на вопрос «Что мешает учителю быть рефлексивным?», какие причины вы назвали? Как это соотносится с полученными результатами? Пожалуй, стоит поразмышлять.

4.2. О личностной обусловленности мыслительных процессов

Учитель – это человек, который выращивает две мысли там, где раньше росла одна.
Э. Хаббард

Как показывает практика и результаты исследований, уровень способности учителей к педагогической рефлексии существенно различается. В этой связи естественно встает вопрос о факторах – внутренних и внешних, влияющих на рефлексивные качества профессионального мышления учителя. В данном разделе мы рассмотрим внутренние условия развития рефлексивных способностей учителя и, в частности, попытаемся определить, какие личностные качества учителя родственны психологической природе рефлексии и способствуют ее развитию.

Предпринятый нами анализ исследовательской литературы показал, что проблема личностной обусловленности мыслительных процессов активно и широко изучается в психологии. Важнейшими детерминантами продуктивности мышления человека являются его личностная направленность, стремления, мотивы, установки, ценностные ориентации, его индивидуально-психологические качества, особенности его когнитивного стиля.

Большинство исследований, посвященных проблеме личностных факторов мыслительных способностей человека, изучают личностную среду креативного и критического мышления.

Как известно, *креативность* рассматривается как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта (Хрящева, Макшанов, 1999). Проявление креативности многообразно. Это и богатое воображение, и тонкое чувство юмора, и неповторимость образного восприятия мира. Однако ярче всего креативность выступает именно в мышлении. По мнению Д. Гилфорда (1967), это свойство является результатом интеграции *конвергентного* (логического, последовательного, линейного) и *дивергентного* (целостного, интуитивного, релятивного) мышления.

Безусловно, рефлексия и креативность как свойства мышле-

ния имеют разные функции и содержание. Однако, принимая во внимание изменчивость и непредсказуемость педагогических ситуаций, в условиях которых учителю приходится принимать решение по какой-либо профессиональной проблеме, то можно допустить, что рефлексивный анализ, предпринимаемый им для этой цели, с необходимостью несет в себе элементы креативности.

В этой связи личностные качества индивида, способствующие проявлению его креативной способности, могут быть приняты во внимание и при анализе личностных детерминантов педагогической рефлексии. Остановимся на некоторых из них.

Исследования, проведенные под руководством Р. Гилфорда (1967), В. Лоуэнфельда и К. Бейттела позволили выявить следующие индивидуальные характеристики в мыслительных стратегиях творческих людей:

- умение видеть проблему;
- умение видеть в проблеме как можно больше связей и возможных сторон;
- гибкость как умение:
 - понять и принять новую точку зрения;
 - отказаться от усвоенной точки зрения;
- оригинальность, отказ действовать по шаблону;
- способность к перегруппировке идей и связей;
- способность к абстрагированию и анализу;
- способность к конкретизации и синтезу;
- ощущение стройности организации идей.

Дальнейшие исследования креативности, посвященные индивидуальным различиям, разнообразию мотивации и социокультурному окружению как источнику творчества, определили достаточно обширный набор личностных качеств, потенциально относящихся к творческим. Это такие качества, как:

- самостоятельность суждений;
- уверенность в себе;
- способность находить привлекательность в трудностях;
- эстетическая ориентация при выборе альтернативных решений;
- готовность рисковать (Меерович, Шрагина, 2000).

Необходимым качеством креативной личности является также отмеченная К.Роджерсом открытость опыту. Это личностное качество противоположно действию психологической защиты структуры своего Я, которая препятствует осознанию некоторого опыта или же осознанию его в искаженном виде (речь идет об опыте, который, например, неприятен или болезнен для человека). «У человека, открытого опыту, каждый стимул свободно передается нервной системой, не искажаясь каким-то защитным процессом... Это означает, что вместо отнесения стимула к заранее заданным категориям («деревья зеленые», «образование в колледже хорошее», «современное искусство глупое») индивид осознает определенный момент бытия в настоящем таким, какой он *есть*» (Роджерс, 1994, с.415).

Открытость опыту как личностное качество, обуславливающее мыслительный процесс, означает также отсутствие ригидности (жесткости) в мысли и проницаемость границ понятий, убеждений, образов и гипотез, что в свою очередь, повышает сопротивляемость человека к принятию стереотипных, шаблонных решений.

Личность, открытая опыту, по мнению К. Роджерса, отличается также способностью принимать массу противоречивой информации, не отвергая при этом всю ситуацию, что в психологии принято называть толерантностью к неопределенности.

Оценивая данные личностные качества с позиции профессиональных требований к личности учителя, нельзя не отметить их практическую незаменимость. Современный думающий учитель самостоятелен в своих суждениях, тонко чувствует проблемы в своей деятельности, гибко подходит к поиску их решения, открыт новому опыту в постоянно изменяющемся мире.

Педагогическое мышление, рефлексивное по своей сути, построено на открытости к проблемам и трудностям повседневной практики, готовности их принимать и решать на основе своих личных убеждений и ценностей, а не по навязанному шаблону.

Обратимся теперь к мышлению *критическому*, которое еще ближе природе рефлексии. Более того, в психологической литературе понятия критическое и мышление и мышление рефлексивное часто используются как синонимы. Однако различие между ними все-таки есть.

К критическому мышлению «прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. ... Когда мы мыслим критически, мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. ... Критическое мышление иногда называют направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата» (Халперн, 2000, с.22).

В отличие от него рефлексивное мышление отражает сам процесс получения этого результата, то, каким способом, какими средствами и какой ценой этот результат был достигнут.

У критического и рефлексивного мышления есть общие характеристики, которые сближают их. Это стремление не принимать на веру первое, что приходит в голову; это разумное сомнение и готовность его разрешить; это и нацеленность на поиск истины, требующая вдумчивости и некоторого самоотречения (что проявляется, например, в умении признавать свои ошибки, заблуждения, в готовности принимать объективную критику).

Как полагают исследователи, важными качествами, свойственными человеку, владеющему критическим мышлением, являются:

- готовность к планированию (умение сдерживать свою импульсивность и составлять план своих действий);
- гибкость (отсутствие ригидности и догматизма в мышлении, готовность рассматривать новые варианты, стремление прояснить сложные для себя вопросы, менять свою точку зрения, пересматривать очевидное);
- настойчивость (готовность взяться за решение задачи, требующей напряжения ума, и не отступить, пока она не будет решена);
- готовность исправлять свои ошибки (умение признавать, а не оправдывать свои ошибки, учиться на них, умение быть открытым к критике окружающих);
- осознание (наблюдение за собственными мыслительными действиями при продвижении к цели, т.е. по сути, рефлексивный самоконтроль);
- поиск компромиссных решений (обладание хорошо развиты-

ми коммуникативными навыками для поиска и реализации своих идей и решений);

- позитивная установка на критическое мышление (активное стремление научиться мыслить критически) (Халперн, 2000).

Из перечисленных выше личностных качеств человека, способствующих продуктивности критического мышления, большинство составляют необходимый перечень для психограммы учителя: трудно сказать, какое из них менее важно для него.

Безусловно, чтобы сознательно развивать в себе рефлексивную способность, учитель должен быть убежден в ее ценности и значимости для своей профессиональной деятельности. При этом думающий учитель хорошо осознает свои сильные и слабые стороны. Он умеет, например, усилием воли сдерживать свою импульсивность в суждениях, быть настойчивым в поиске нужного для себя решения, не паниковать и не переходить в «глухую оборону» в случае ошибки, а прямо и честно признаваться себе (и другим) в ней, с достоинством принимая объективную критику.

Как известно, рефлексия – это проявление диалогичности сознания человека. Поэтому рефлексивный учитель открыт к диалогу, как внутреннему, так и внешнему. Коммуникативный интеллект такого учителя имеет широкое проявление. Это и умение доступно и понятно объяснять трудный учебный материал, и способность убеждать своих учеников, и способность понять их. Потому что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке», как для других, так и для себя самого» (Бахтин, 1979, с.293).

В исследованиях, посвященных изучению способности к педагогической рефлексии, мы нашли помимо уже упоминавшихся, такие ее личностные факторы, как широта взглядов, любознательность, терпеливость, готовность к риску и эксперименту, ориентация на обратную связь и поиск альтернативных решений (Moon, 1999).

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Проверьте себя, как вы поняли такое понятие, как креативное мышление. Попробуйте подыскать аргументы, убеждающие в

необходимости креативного подхода при рефлексивном анализе учителем своего опыта.

2. Дайте вашу интерпретацию эпиграфа к данному разделу: «Учитель – это человек, который выращивает две мысли там, где раньше росла одна».
3. Подумайте, кто из известных вам людей является, на ваш взгляд, креативной личностью? Поразмышляйте, действительно ли этому человеку присущи упомянутые здесь личностные качества, сопутствующие креативным способностям? Какие из них наиболее ярко выражены? Склонен ли этот человек к рефлексии?
4. Проверьте себя: в чем проявляется сходство и различие между критическим и рефлексивным мышлением? Какие индивидуально-психологические особенности человека определяют его способность к критическому мышлению? Как вы думаете, характерны ли для вас какие-либо из представленных здесь качеств? Например, как вы относитесь к своим ошибкам: скорее

склонны оправдать их разными обстоятельствами или сразу признаете их и стремитесь исправить?

4.3. Экспериментальное исследование личностных качеств учителя, способствующих развитию его профессиональной рефлексии

При достаточно широком диапазоне выявленных личностных качеств, обуславливающих способность к продуктивному мышлению, отличающемуся креативными и критическими свойствами, на наш взгляд, остаются еще некоторые, потенциально взаимосвязанные со способностью к рефлексии.

Для выявления индивидуально-психологических качеств учителя, которые благоприятствуют развитию у него профессиональной рефлексии, нами было предпринято экспериментальное исследование (Бизяева, 1993). Определяя круг возможных личностных факторов педагогической рефлексии, мы исходили, прежде всего, из особенностей психологической природы самого феномена рефлексии: глубина, проблемность и критичность мысли, обращенность к внутренним основаниям анализируемого явления или факта, объективность анализа, беспристрастность оценки, принятие ответственности за выбор решения и т.п.

При этом учитывалась и ее профессиональная педагогическая специфика: открытость и готовность к диалогу, толерантность к «чужому» мнению, чувствительность в «настройке» на другого человека (особенного младшего по возрасту), гибкость в поиске альтернативных подходов решения проблемы, пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность и т.п.

На основании данных характеристик педагогической рефлексии мы сделали предположение о возможной взаимосвязи уровня её проявления учителем с такими его индивидуально-психологическими качествами, как локус контроля, эмпатия, гуманистической личностно-коммуникативной установкой, а также некоторыми другими характеристиками, представленными в личностных факторах, выделенных Р.Кеттеллом (1965). Указанные личностные качества характеризуют учителя как в субъект-

субъектной, так и в субъект-объектной системе отношений его деятельности.

Одним из возможных коррелятов педагогической рефлексии, по нашему мнению, является *локус контроля*. Как известно, локус контроля рассматривается как одна из интегральных характеристик самосознания человека, которая связывает чувство ответственности, стремление к действию и активное переживание собственного «Я» (Муздыбаев, 1983).

Понятие, принятое для выявления склонности человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе, впервые было введено в научную психологию Д. Роттером (Rotter, 1966). Соответственно различают два полярных типа локуса контроля – *интернальный* (внутренний) и *экстернальный* (внешний).

В случае, если человек в большей степени склонен принимать ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя свои успехи или неудачи своими способностями, характером, поведением, его контроль над ситуацией определяется как внутренний, интернальный. Устойчивая тенденция в поведении человека объяснять происходящие с ним события как результат удачи или неудачи, влияния судьбы, простой случайности или намерений других людей указывает на внешний, экстернальный характер его локуса контроля.

Генезис данного личностного качества, по мнению Д. Роттера, связан с особенностями процесса социализации личности. Как свидетельствуют результаты исследований, индивидуальные особенности локуса контроля проявляются еще в детском возрасте и с годами становятся интегральным личностным качеством, оказывающим влияние на многие стороны психики и поведения человека. В частности, известно, что интерналы проявляют большую ответственность и социальную активность, более надежны и устойчивы в своем поведении, имеют более осознанные жизненные принципы и более широкую шкалу ценностей, чем экстерналы. Они также проявляют большую когнитивную активность и показывают более высокие академические способности (Муздыбаев, 1983).

Особый интерес с позиции развития рефлексивных способностей представляют научные сведения о различном отношении интерналов и экстерналов к своему опыту. Человек с интернальным типом контроля, который связывает результаты своих действий с собственными усилиями, переживает приобретаемый им опыт - успешный или неуспешный – как собственный, а не опыт других людей. Поэтому опыт от неудач у интерналов более информативен для них, чем для экстерналов. Поведение интерналов с приобретением опыта становится более зрелым.

Люди с экстернальным типом контроля, которые не склонны связывать результаты происходящего с ними со своими собственными действиями и поступками, а ориентированы на удачу (или неудачу), не открывают ничего «нового» для себя, не накапливают информации о ситуации, т.е. «опыт, сын ошибок трудных», их ничему не учит.

Локус контроля является важной психологической характеристикой психогаммы специалистов многих профессий. Немалую роль эта личностная особенность занимает в профессиональной деятельности учителя. В зависимости от того, как интерпретирует учитель успехи своего ученика, какую долю ответственности за его неудачи берет на себя, строится практическая стратегия его деятельности, складываются те или иные стили взаимодействия с учеником на уроке, а в конечном итоге, формируются те или иные черты развивающейся личности ученика.

В ряде научных работ локус контроля рассматривается как функциональный компонент психического феномена *субъективной включенности в деятельность*. Данное психическое образование является отображением в самосознании личности ее связей с мотивами и целями деятельности, переживанием субъектом его связанности с событиями собственной жизни (Столин, 1983).

В такой трактовке локус контроля особенно близок психологической природе педагогической рефлексии, поскольку, как показали результаты исследования ее структуры (см. глава 3), именно личностная включенность учителя в рефлексивный процесс является условием его продуктивности.

Как нам представляется, локус контроля – в его интерналь-

ном варианте – объясняет еще одно личностное свойство рефлексивного учителя. Это то, что Т. Грин назвал «*профессиональной совестью*» учителя. «Это качество можно наблюдать, когда молодой или опытный учитель принимает внутренние стандарты своей профессии как свои собственные. Другими словами, оно проявляется, когда мы сами оцениваем свою работу, говоря себе, что это я сделал хорошо, с этим справился неплохо, а вот это совсем не годится... То есть, иметь профессиональную совесть, значит быть способным или поздравить себя за отличную работу, или испытывать острые угрызения совести за свои ошибки, или мучительно смущаться допущенной собой небрежности» (цит. по Norlander-Case, Reagan, Case, 1999, p. 34).

Другим индивидуально-психологическим качеством, выбранным в качестве возможного коррелята способности к педагогической рефлексии, является *эмпатия*. В современной психологической литературе эмпатия является одним из активно используемых понятий для описания процесса понимания человеком других людей. В зависимости от уровня понимания в самом содержании понятия эмпатии выделяются ее разные аспекты.

С позиции рационалистического или умозрительного понимания, которое наиболее субъективно, эмпатия – это мысленная идентификация с другим человеком или переживание за него его чувств, мыслей, установок. Эмпирическое понимание, которое в большей степени стремится к объективности, основано на эмпатии как способности одного человека точно предсказать чувства, мысли и поведение другого (Смит, 2001). В более узком смысле, понятие эмпатии трактуется как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания (Mehrabian, 1972).

На генетическое родство эмпатии и рефлексии указывает механизм эмпатийного действия, т.е. того, *как* человек может мысленно идентифицироваться с другим, «войти» в его чувства, осознать его переживания. Интересные сведения об этом мы обнаружили в работе Г.Смита (2001). Он указывает, что «отец эмпатии Липпс (Cassirer, 1957, с.83), утверждал, что то, что мы знаем о другом человеке, никогда не бывает первичной реально-

стью, эта реальность заимствованная: «Другая психологическая индивидуальность... сделана мной и из меня самого. Ее внутреннее бытие заимствовано из моего. Другая индивидуальность, или эго, - продукт рефлексии, проекции, иррадиации меня (или того, что я переживаю в себе благодаря чувственному восприятию внешних физических феноменов) прямо в этот сенсорный феномен, особую разновидность копии Я» (цит. по Смит, 2001, с.145).

При всей многогранности эмпатии, несомненно, что она является одним из важнейших профессионально значимых качеств учителя, т.к., становясь его «вторым зрением», позволяет глубже и тоньше понять внутренний мир ребенка, эффективнее строить общение с ним.

Включая эмпатию в число возможных коррелятов профессиональной рефлексии учителя, мы полагали также, что она обогащает рациональность и объективность его рефлексивного анализа глубиной эмоционального инсайта в понимании другого человека, тем более ребенка.

Среди других индивидуально-психологических качеств учителя, составляющих личностную основу развития его способности к профессиональной рефлексии, мы выделили те, которые выражают различные типы *коммуникативных установок личности*, интегрированных в полярных шкалах «дружелюбие – агрессивность», «доминирование – подчинение» Т.Лири (Реан, 2001).

Данные установки проявляют себя в ситуации межличностного общения и отражают внутреннюю ориентацию индивида по отношению к другому человеку – либо в форме безусловного принятия его как ценности, либо в форме его изначального отвержения. В основе такой ориентации, лежит идея автора данной методики о роли врожденных индивидуальных свойств, через призму которых преломляется усваиваемый социальный опыт в процессе формирования личности, и которые придают индивидуальную окраску и определенную специфику стилю мышления, межличностного поведения, силе мотивации и основной направленности личности.

Базисные индивидуально-личностные свойства человека, складывающиеся под влиянием эмоционально-динамического

паттерна, уходящего корнями в тип высшей нервной деятельности и свойств нервной системы, были систематизированы Т.Лири в основные парадигмы «дружелюбие – агрессивность», «подчинение – доминирование». На основе данных ведущих типов устойчивых личностных свойств, по его мнению, формируются более высокие уровни личностного развития, проявляющиеся как в приверженности к тем или иным ценностям, так и в выборе того или иного направления социальной активности.

Профессиональное рефлексивное мышление учителя всегда имеет личностную, субъектную направленность, и по сути своей гуманно. Способность к такому мышлению, очевидно, соотносится с личностно-коммуникативной установкой, названной «дружелюбие», имеющей гуманистический характер и выражающейся в открытости к другому человеку, готовности к диалогу с ним, исходным безусловным и ценностным принятием его (Роджерс, 1994).

Нами изучалась также возможность корреляции способности к педагогической рефлексии с некоторыми индивидуально-психологическими характеристиками, представленными в личностных факторах, выделенных Р.Кеттеллом (Cattell, 1965). Среди них особый интерес представляют:

- фактор М (интровертированный тип психики, углубленный интерес к искусству, теории, смыслу бытия, интенсивная внутренняя жизнь);
- фактор N (софистический, утонченный тип психики, склонный к самоанализу, стремящийся к познанию себя и других);
- фактор Q1 (критический, радикальный тип личности человека, склонного к эксперименту, обновлению; противоположен рутинерству и консерватизму).

Содержание данных факторов, на наш взгляд, могло составить индивидуально-психологическую основу личности, способной к педагогической рефлексии, которая имеет сходную с ними психологическую природу.

Экспериментальное исследование личностных основ педагогической рефлексии проводилось на выборке из 84 испытуемых - студентов педагогического вуза старших курсов. Диагнос-

тический инструментарий подбирался, исходя из принципов надежности и валидности.

Для диагностики локуса контроля использовался широко апробированный в психологической практике вопросник К.Роттера, позволяющий дифференцировать интернальный и экстернальный локус контроля.

Для определения уровня эмпатии испытуемых использовался вопросник М.Меграбяна «Шкала эмпатии», русифицированная версия которого также зарекомендовала себя надежным диагностическим инструментом.

Для диагностики личностно-коммуникативной гуманистической установки нами использовалась шкала «дружелюбие – агрессивность», методики Т.Лири, активно привлекаемой отечественными и зарубежными исследователями для диагностики социально-психологических установок личности.

В исследовании применялся также 16-факторный личностный опросник Р.Кеттелла (форма С) для получения диагностических сведений по шкалам М, N, Q1.

Показателем уровня проявления способности к педагогической рефлексии служил интегральный условный коэффициент рефлексивности, представляющий собой среднее от трех оценок, полученных за выполнение экспериментальных заданий, направленных на выявление рефлексивных качеств профессионального мышления учителя.

Полученные в результате экспериментального исследования данные были подвергнуты компьютерной комплексной статистической обработке. По итогам анализа были выявлены значимые корреляции способности к педагогической рефлексии с такими личностными качествами как:

- интернальный локус контроля ($r = .64, p \leq .01$);
- личностно-коммуникативная установка "дружелюбие" ($r = .35, p \leq .01$);
- эмпатия ($r = .28, p \leq .05$);
- личностно-коммуникативная установка «агрессивность» ($r = -.29, p \leq .05$).

Факторный анализ эмпирического материала определил его

четырёхфакторную структуру, объясняющую 61,5% всей дисперсии. Первый фактор, наиболее информативный, в сущности, обозначил *личностный профиль способности к педагогической рефлексии*. С наибольшими факторными весами его составили интернальный локус контроля, личностно-коммуникативная установка «дружелюбие» и эмпатия. Противоположный вектор фактора (с отрицательным знаком) представлен личностно-коммуникативной установкой «агрессивность». Остальные три фактора объединяют другие индивидуально-психологические качества, которые были предметом нашего исследования.

Таким образом, проведенное исследование показало, что среди прочих других личностных качеств учителя, на развитие способности к педагогической рефлексии могут оказывать позитивное влияние интернальность его локуса контроля, эмпатия, а также личностно-коммуникативная установка «дружелюбие», имеющая гуманистическую ориентацию. И, напротив, преобладающий агрессивный тип личностно-коммуникативной установки, может препятствовать проявлению рефлексивной способности учителя, как противоречащий ее психологическим характеристикам.

Мы рассмотрели внутренние условия для развития способности к педагогической рефлексии. Возможно, не все из упомянутых здесь личностных качеств имеют для этого равное значение. Но представленные в совокупности, они создают портрет личности современного рефлексивного учителя – человека вдумчивого, открытого к новому опыту, не избегающего трудностей и умеющего принять ответственность на себя, человека, тонко понимающего и умеющего ценить мысли и чувства другого человека.

Задание для рефлексивного самоконтроля:

1. Определите понятие «локус контроля». Как проявляется это качество в поведении людей? Попробуйте определить, кто из знакомых вам людей представляется вам скорее интерналом, а кто – экстерналом? Задумайтесь, к какому типу контроля склонны вы сами?
2. Как вы понимаете понятие «профессиональная совесть» учи-

теля? Как вы думаете, какой локус контроля способствует развитию этого свойства?

3. Проверьте себя: в чем проявляет себя эмпатия как индивидуально-психологическое качество человека? Попробуйте обосновать взаимосвязь рефлексивной способности учителя с его способностью к эмпатии.
4. Постарайтесь объяснить, в чем обнаруживает себя гуманистическая коммуникативно-личностная установка учителя? Как вы думаете, почему такая установка учителя связана с его рефлексивной способностью?
5. Попробуйте на основе всей информации, приведенной в данном разделе, проанализировать самого себя. Как вы оцениваете свои индивидуально-психологические особенности, которые способствуют развитию педагогической рефлексии? Для получения более объективных данных о самом себе предлагаем вам выполнить небольшой тест, определяющий направление вашего локуса контроля. Данный тест приводится из книги Р. Аллена и Дж. Фултона «Лучшие в мире тесты» (Аллен, Фултон, 2000).

Рефлексивный практикум

Чувствуете ли вы себя способным управлять тем, что происходит в вашей жизни? Верите ли вы, что обладаете свободой воли и сами творите свою судьбу, или вы отдаете себя на милость сил, вами не контролируемых? Следующие вопросы должны помочь вам это понять.

Есть три возможных ответа на каждый вопрос: *да, нет, не знаю*. Попробуйте ответить на вопросы настолько искренне, насколько сможете. Не обдумывайте ответы слишком долго: ответы, лежащие на поверхности вашего сознания, наиболее близки к истине.

	да	да/и	не знаю
Безыспытанно основными событиями жизни не являются от нас.			
2. Я всегда знаю, к чему и где в жизни			
3. Наша судьба предначертана с момента нашего рождения			
4. В книге Библии, у нас есть наиболее полной контроль над тем, куда движется наша страна			
5. Я не верю в судьбу.			
6. Невозможно бороться с гонимыми властями			
7. Правитель не умеет сделать ни права, вместо того что бы помнить нам.			
8. Самая прочная диктатура может быть свергнута действительных сопротивлением.			
9. Мы можем двенадцать воле, если приложим достаточное усилий.			
10. Я иногда чувствую, что стою на пороге от жизни.			
11. Я редко допускаю поражения.			
12. Наши возможности помочь самим себе строго ограничена			
13. Я не верю в небрежное дело			
14. Я твердо управляю собственными делами.			
15. Я иногда чувствую, что плыву в жизни по течению, без реальной цели			
16. Я смотрю в будущее с уверенностью			
17. Я часто чувствую себя беспомощным, когда встречаются с жизненными проблемами.			
18. Непреодолимых проблем не существует.			
19. Мне не гнушаться трудом, который приносит, как мне жить.			
20. Я верю в свою способность решать проблемы			
21. Я верю, что человек сам создает свое счастье.			
22. Наша судьба полностью подвластна, чтобы ее изменить.			
23. Я верю, что никто не предельно повладеет в своей судьбе.			
24. Мы все – только простые люди в этой жизни.			

Ключ к тесту:

Вы получаете по 1 очку за ответы ДА на вопросы 1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 22, 24. Ответы НЕТ на любой из этих вопросов оценивается как «-1».

Если вы ответили ДА на любой другой вопрос, поставьте себе «-1»; если вы ответили НЕТ на любой другой вопрос, поставьте себе «+1».

Если у вас положительная оценка в этом тесте – значит, вы рассматриваете свою жизнь как изначально управляемую внешними силами (судьба, правительство, высшие силы, другие люди). Это свидетельствует о свойственном вам *экстернальном* локусе контроля. Максимальная положительная оценка – 24 балла.

Если ваша оценка отрицательная, тогда вы чувствуете себя полностью ответственным за свою жизнь, способным преодолевать трудности своими собственными силами и имеете оптимистический взгляд на мир.

Для вас характерен *интернальный* локус контроля.

4.4. Проблема развития способности к педагогической рефлексии

... Единственная психология, которой стоит обучать, - это психология, центрированная на проблемах, существовавших с начала письменной истории; проблемах, связанных с пониманием человеком самого себя и своих отношений с окружающим миром.

Р. Мак-Леод

4.4.1. Об организации внешних условий развития педагогической рефлексии: краткий обзор подходов и методов в практике обучения рефлексивному мышлению

Как показывают результаты исследований, профессиональная рефлексия учителя несет в себе потенциал развития, который при определенных условиях позволяет поднимать ее на более высокий уровень. При этом обнаружено, что стихийного нарастания рефлексивных свойств мышления как результата накопления профессионального опыта не происходит. Ведущим фактором в развитии профессиональной рефлексии учителя становятся специально организованные условия обучения, основанного на аналитическом осмыслении им своего практического опыта (Карнозова, 1991; Найденов, 1989; Степанов, Похмелкина, Калошина, Фролова, 1991; Мооп, 1999).

Практика развития рефлексивных способностей учителей содержит довольно большой арсенал методических средств, приемов и форм обучения. Наиболее часто применяемыми стимулами к выведению учителя в рефлексивную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта являются:

- опорные программы для ведения наблюдения за своими действиями (или действиями своих коллег) в профессионально-значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов;
- ведение дневниковых записей, фиксирующих события профес-

сиональной жизни, становящиеся предметом дальнейшего анализа и осмысления;

- магнито- и видеозапись проведения учителем урока с последующим его анализом (или самоанализом) и обсуждением;
- разнообразные игровые приемы (организационно-деятельностные игры, имитационные игры и др.), основанные на принятии участниками на себя определенной роли в решении моделируемой проблемной ситуации и групповом анализе имевших место действий;
- кейс-метод (от английского *case* - случай, ситуация, дело), один из популярных активных методов обучения, представляющий собой деловую игру в миниатюре. Этот метод основан, как правило, на реальном событии из профессиональной жизни и предполагает активный поиск обучающимися решения предлагаемой проблемы с последующим обсуждением процесса и результата совместных действий всех участников.

Основной целью данных методических приемов является развитие способности у учителей к рефлексивной децентрации (умение видеть себя со стороны), формирование установки к активному анализу своих действий, осмыслению своего профессионального Я. При этом главный акцент такая подготовка ставит на собственно операциональной стороне рефлексии, в частности, на отработке механизма запуска рефлексивного процесса, на развитии способности к самоуправлению рефлексивным движением мысли: переходу от одного к другому уровню рефлексивного анализа.

Другое направление, развивающееся в последние годы в практике рефлексивной подготовки учителей, связано с проблемой переориентации или коррекции их профессионально-личностных установок. Задача разворота сознания учителя «на ученика», являющегося условием реализации гуманистического, личностно-ориентированного подхода в обучении, решается в условиях тренинга (тренинг личностного роста, тренинг сенситивности, тренинг общения и др.). Побуждение к анализу и пересмотру своих личностных установок (центраций) в профессиональной деятельности как средство развития профессиональной

рефлексии в подавляющем большинстве случаев применяется в аудитории уже работающих учителей.

В системе профессиональной вузовской подготовки опыт развития у студентов способности к педагогической рефлексии пока не велик. В педагогической психологии можно выделить несколько обучающих стратегий по развитию рефлексии у будущих учителей. Один из подходов основан на синтезе многих уже апробированных методик (фиксированное наблюдение, ведение профессионального дневника, самоотчет, анализ проблемных ситуаций, выполнение специальных упражнений-вопросников, стимулирующих рефлексию и т.п.). Иногда они включаются в учебные программы психологических дисциплин и находят применение на семинарских и лабораторных занятиях. Но, как свидетельствует опыт, в основном указанный подход реализуется в самостоятельной подготовке студента. Следуя предлагаемой программе, выполняя различные упражнения, побуждающие к самоанализу и осмыслению своих действий, личностных и профессиональных качеств, будущий учитель практически занимается аутотренингом своей профессиональной рефлексии. Однако чтобы добиться в этом результатов, у студента должна быть высокая мотивация и сила воли.

Рефлексия и педагогическая практика: трудно переоценить значение рефлексивного осмысления студентом своего первого профессионального опыта. Именно в нем происходит первая сознательная ориентация в профессиональных ценностях, первый анализ своего профессионального Я.

Вовлечение студента в рефлексивный анализ происходит не стихийно, а является результатом грамотно организованного обучения, осуществляемого преподавателем – методистом или психологом. Содержательная и методическая сторона такого обучения может самой разнообразной: в психологии накоплен достаточно большой опыт его организации. При этом незаметную роль играет личный пример преподавателя во владении культурой рефлексивного анализа.

Преподаватель, не жалеющий времени и усилий для того, чтобы не просто «разобрать», т.е. обсудить и оценить урок, проведенный студентом-практикантом, а побудить его «прожить» этот урок заново, рефлексивно отслеживая каждый его элемент и зада-

вая себе вопросы «что я сделал и почему именно так, а не иначе; каких результатов добился» – формирует основы профессионального рефлексивного мышления будущего специалиста. В первых совместных рефлексивных выходах «над уроком» начинающий учитель опробывает умение видеть себя со стороны, отражать «внутреннюю картину мира» своих учеников, начинает задумываться о последствиях своих действий, обращенных на другого человека.

Несложным, но эффективным подспорьем в развитии первого рефлексивного опыта может быть использование методики самоанализа, направляемого опорными вопросами. В качестве примера приводим здесь один из таких опросников.

Рефлексивный практикум

Вы подготовили и провели свой урок. Ваши замыслы, волнения – все воплотилось в нем. Теперь остались одни переживания: получилось ли то, что хотелось или нет?

Что толку переживать, дорогой коллега, давайте лучше вернемся к вашему уроку еще раз. Внимательно прочтите и серьезно обдумайте нижеследующие вопросы. Не торопясь, честно и открыто (ведь только для себя!) попробуйте ответить на них. Вы можете выбрать любые вопросы и в любом порядке.

Чтобы это занятие дало свой результат, уделите ему достаточно времени – столько, сколь нужно, чтобы все осмыслить и понять. Еще лучше, если вы это сделаете письменно в своем дневнике. Не беда, если в первый раз получится не очень гладко, ведь с собой нужно еще научиться разговаривать.

- Была ли моя стратегия урока удачной? Как можно было бы построить урок иначе, чтобы сделать его эффективнее?
- Научились ли мои ученики чему-нибудь на уроке? Если да, то благодаря чему? Если нет, то по какой причине?
- Произошло ли что-нибудь особенное на уроке? Если да, то что именно и почему?
- Насколько хорошо мой урок опирался на знания, опыт и интересы учеников? Как можно было это сделать лучше?
- Насколько гибко я адаптировал ход урока к ответам учеников и их поведению?
- Как мои ученики относились к тому, что мы вместе делали на

уроке? С какими чувствами они уходили с урока? Было ли им комфортно на уроке?

- Удалось ли мне владеть дисциплиной в классе? Какие из моих приемов по поддержанию порядка на уроке работали лучше, а какие хуже? Почему? Что стоило сделать иначе?
- Удалось ли мне управлять собственным эмоциональным состоянием на протяжении всего урока? Если нет, то почему? Что мне надо учесть на будущее?
- Что мне далось труднее всего на уроке? Что потребовало от меня особых усилий? Почему? Что следует предпринять в следующий раз при таких обстоятельствах?
- Были ли мои обучающие приемы эффективны? То, чему научились дети действительно связано с тем, каким образом я их учил? Что мне стоит учесть на будущее?
- Можно ли было провести этот урок иначе? Если да, то как именно? Какой стороне урока следует уделять большее значение: содержательной, методической, эмоциональной?
- На какие мотивы своих учеников я опирался на уроке? Учитывал ли я их внутреннюю мотивацию или привлекал в основном внешние стимулы? Как можно было еще побудить их к учебе и к успеху?
- Насколько объективно я оценил учебную работу учеников? Достаточно ли понятно для учеников комментировал поставленные отметки? Как оценки влияли на настроение учеников, на весь ход урока?
- Предоставлял ли я ученикам возможность самостоятельного управления своей учебной деятельностью? Если да, то в чем именно? Если нет, то почему и как это стоило бы сделать?
- Опирался ли я на теорию обучения при подготовке к уроку и в его проведении? В какой степени проведенный урок согласуется с выбранной мною теорией обучения?
- Что новое я понял и осознал в искусстве обучения в результате этого урока? Какой полезный для себя опыт приобрел, анализируя себя и этот урок? Что мне нужно сделать, чтобы стать более успешным учителем?

4.4.2. Из опыта проведения тренинга по развитию педагогической рефлексии

Рефлектирующее существо в силу своего сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в этой сфере. В действительности это возникновение нового мира.

П. Тейяр де Шарден

Другой подход в развитии рефлексивных способностей будущих учителей может быть реализован в условиях специального тренинга. Такой тренинг проводился нами в течение ряда лет, что позволяет сделать некоторые обобщения полученного опыта.

В основу тренинга положена структурная модель педагогической рефлексии, которая интегрирует в себе два плана – *личный* и *операциональный* (см. глава 3). Это определяет общую стратегию тренинга, реализующуюся в практических технологиях «погружение в себя» и «погружение в профессиональную реальность».

Погружение в себя. Профессиональная рефлексия учителя развивается на основе личностных рефлексивных способностей. Поэтому тренинг профессиональной рефлексии осуществляется посредством психологической апелляции к личности будущего учителя, активизации процессов личностного и профессионального самоосознания и самоопределения.

Эффект психологического тренинга определяется благоприятными возрастными особенностями студенческого возраста, для которого характерна особая восприимчивость к проблемам внутренней жизни человека, осмысление себя как личности и индивидуальности. В этих условиях процедуры тренинга, резонируя с процессами самоанализа, выступают для них катализаторами и стимулируют рефлексивную направленность сознания студентов.

Погружение в профессиональную реальность. В основе развития профессиональной рефлексии учителя лежит анализ и осмысление своего практического опыта. Приобретение такого

опыта для будущего учителя возможно как в условиях реальной профессиональной среды, так и в условиях близко моделирующих профессиональную реальность.

Программа тренинга разрабатывалась с учетом проведения его в «полевых условиях» – непосредственно в школе во время прохождения студентами педагогической практики. Решение студентами профессиональных задач в контексте реальных школьных ситуаций и возникающие по их поводу отношения и переживания будущих учителей становятся содержанием рефлексивных процедур тренинга.

Смысловым ядром тренинга профессиональной рефлексии является личностная ориентация студента в сфере профессиональных ценностей через осмысление им приоритетов в системе «учитель – предмет – ученик» и разворот его сознания на личность и индивидуальность ребенка. Это осуществляется через актуализацию личностной позиции будущего учителя при решении им профессиональных задач путем анализа им своей шкалы ценностей и осмысления меры своей ответственности в управлении процессом развития личности ребенка.

Вхождение в профессиональную роль, освоение ее внутреннего пространства, осмысление ее специфики является одной из важнейших сторон рефлексивного тренинга. Так, в частности, особое место в программе тренинга занимает операциональная отработка и рефлексивное осмысление одного из главных аспектов профессиональной деятельности учителя – конструктивно-методического, раскрывающегося в готовности учителя к организации содержания учебного материала и способов его подачи для учащихся.

Рефлексивное обеспечение функциональной роли учителя как эксперта по подаче информации (Кулюткин, Сухобская, 1990) состоит в способности отчетливо осознавать свою позицию посредника, т.е. человека, который не просто транслирует свои знания другому, а обеспечивает условия, облегчающие другому процесс познания того, что знает он сам. Такая рефлексивная позиция основана на механизме децентрации, проявляющемся в способности учителя отделять себя от познающего другого и четко

дифференцировать сущность профессиональных позиций «я объясняю другому, как надо действовать» и «я помогаю ему самому найти решение».

Важным *методическим принципом* данного тренинга является управляемость рефлексивными процессами, уровень которых регулируется специальными заданиями. *Уровневую модель* развития педагогической рефлексии составляют такие этапы, как:

- развитие личностной рефлексии;
- развитие профессиональной рефлексии учителя;
- развитие мета-рефлексии.

Для развития у будущих учителей способности к саморегуляции рефлексивными процессами в программу тренинга включены задания, выводящие студентов на уровень *мета-рефлексии*, т.е. в позицию анализа и оценки своего рефлексивного мышления. Этой цели служат специальные упражнения-вопросники, опорные схемы самоанализа, программы самоотчета и др.

На активизацию и развитие личностной рефлексии студента направлены такие процедуры тренинга, как ведение дневниковых записей, воспроизводящих внутренний диалог с самим собой, составление рефлексивного автопортрета «я глазами других», рефлексия вслух (монолог-импровизация на предложенную тему), рефлексивные этюды в музыке или в рисунке и др. Данные упражнения служат цели включения участников в атмосферу рефлексивной среды тренинга, обостряют рефлексивную «чувствительность» к партнерам, активизируют процессы самоосознания.

Помимо *уровневых характеристик* программа тренинга учитывает также другие особенности рефлексии: *индивидуальная* и *групповая* форма рефлексии, рефлексия с разным временным вектором: *синхронная*, *ретроспективная* и *прогностическая*. Так, индивидуальная форма рефлексии совершенствуется путем выполнения студентами творческих домашних заданий (сочинение-эссе, самоинтервью и др.). Ведущей формой рефлексии на занятиях тренинга является групповая рефлексия, которая, в сущности, представляет собой своего рода пред-рефлексию или рефлексию-вовне, являющейся промежуточным звеном в развитии собственно рефлексии, генезис которой, как известно, лежит в диалогической речи.

Ретроспективная рефлексия – «зеркало заднего вида» – тре-

нируется при выполнении заданий по анализу событий, произошедших в прошлом. При этом временной диапазон прошлого опыта может быть самым разным: от событий из собственной школьной жизни до только что проведенного урока.

Синхронная или включенная в действие рефлексия, наиболее сложная в овладении, актуализируется в процедурах, основанных на механизме децентрации, выхода в стороннюю позицию по отношению к текущему действию. Среди упражнений, тренирующих такой вид рефлексии, наиболее доступным и достаточно эффективным приемом является «рефлексия вслух» при решении проблемной задачи.

Прогностическая (или *упреждающая*) рефлексия имеет ориентацию в будущее, но корнями уходит в имеющийся у человека опыт. Она развивается как при анализе студентами методического замысла своего будущего урока, так и при выполнении упражнений, основанных на анализе умозрительно сконструированных событий будущего по принципу «А что если бы...?».

Особой задачей тренинга является освоение студентами самой *технологии* рефлексивного мышления, что осуществляется через систему различных процедур и упражнений тренинга, позволяющих вовлекать будущих учителей в рефлексивный анализ своих действий, установок, взглядов, личностных качеств, побуждать их к исследованию собственного поведения и деятельности. Среди них можно выделить такие приемы, как:

- «*рефлексивный консилиум*» – обсуждение участниками (всем составом или малыми группами) какой-либо конкретной профессиональной проблемы, анализ ее оснований, поиск альтернативных путей решения, рефлексивный прогноз их эффективности и т.п.;
- «*рефлексивные дебаты*» – игровой прием по типу «сократического диалога»;
- «*рефлексивное интервью*» - коммуникативная методика, развивающая как «искусство задавать вопросы», так и внутреннюю установку на вдумчивый поиск ответов;
- «*рефлексивные уроки*» - авторский метод американского психолога Д.Крукшенка, адаптированный нами в соответствии с условиями данного тренинга и др.

На особенностях последнего способа развития педагогической рефлексии остановимся подробнее. Метод *«рефлексивных уроков»* (Cruikshank, 1987) построен на вовлечении участников в процесс обучения-учения с его последующим анализом. Имея общие корни с методами микрообучения и имитационных игр, данный метод профессиональной подготовки умеет свою специфику и достоинство. В отличие от методов обучения, построенных на моделировании педагогических ситуаций, рефлексивные уроки стимулируют профессиональное мышление и действия участников в психологически реальной атмосфере обучения-учения, вызывая реальные отношения и переживания.

Процедура данного метода предусматривает групповую форму обучения (4-5 человек), при которой каждый участник поочередно выполняет роли «учителя» и «ученика». «Учитель» разрабатывает и проводит урок по предварительно предложенной ему руководителем тренинга теме.

Урок, продолжительность которого составляет 15-20 минут, направлен на обучение «учеников» каким-либо практическим или умственным навыкам (например, изготовление фигурки из бумаги в технике оригами, или освоение алгоритма решения логических задач, или изучение международного языка для потерпевших бедствие и др.), успешность овладения которыми достаточно легко контролируется. Разные темы уроков, преследующие разные цели обучения, побуждают «учителей» активно искать и реализовывать все новые обучающие стратегии. Важным обстоятельством является и то, что предлагаемые студентам темы урока не связаны с их предметной подготовкой, что определяет особый акцент в их деятельности и последующем ее анализе на собственно профессиональных аспектах взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Последующие (и главные по значению) процедуры связаны с анализом урока, основанном на принципе зеркального отражения учебной ситуации урока глазами «учителя» и «учеников», что дает возможность всем участникам тренинга отразиться свои действия, отношения, взгляды.

Ценность данного метода по развитию педагогической рефлексии состоит в возможности для будущего учителя апробиро-

вать и осмыслить себя в профессиональной роли. В отличие от подобной возможности, которую дает педагогическая практика, здесь студент осваивает эту роль в психологически безопасной для себя, но вместе с тем, профессионально реальной ситуации. В отличие от обычного урока, который он готовит и проводит в школе на практике, а затем анализирует вместе со своим методистом, здесь студент имеет уникальную возможность получить обратную связь о своей деятельности от своих «учеников», на которых она была непосредственно направлена, причем в режиме «здесь и сейчас».

По нашему собственному опыту применения такого метода в тренинге с уверенностью можно сказать, что студент, последовательно выполняя роли «учителя» и «ученика», глубже познает себя как личность и как субъекта профессиональной деятельности. При этом он получает объективное представление о том реальном впечатлении, которое он производит своими личностными и профессиональными качествами на других людей. Знание о себе «глазами других» развивает у него способность к децентрации как механизму выхода в рефлексивную позицию.

Выполнение студентом роли «ученика» дает ему не менее ценный опыт восприятия учебной ситуации одновременно глазами «учителя» и «учеников». Участие в групповом рефлексивном анализе урока позволяет ему получить более рельефное представление о деятельности учителя во всей ее перспективе: от разработки стратегии урока и до ее результатов, как прогнозируемых, так и реально достигнутых.

Психологические условия тренинга выводят будущего учителя в рефлексивную позицию по отношению к себе и своей деятельности, побуждая к самоанализу и осмыслению себя в профессионально значимой ситуации, к оценке своих действий, отношений, взглядов.

В качестве примера данного подхода в развитии способности учителя к педагогической рефлексии приводим в Рефлексивном практикуме пакет заданий к одному из *рефлексивных уроков*, модифицированных нами на основе авторской методики (Cruickshank, 1987).

Обобщая опыт проведения тренинга педагогической рефлексии,

можно заключить, что включение в его программу широкого круга методик, стимулирующих и активизирующих рефлексивные процессы сознания, а также проведение его в условиях, максимально приближенных психологической реальности педагогических ситуаций, способствует личностному и профессиональному росту будущего учителя и создает оптимальные условия для осознанного освоения им своей профессиональной роли.

Рефлексивный практикум

Рефлексивный урок «Виндзорский узел»

Уважаемый Коллега! Пожалуйста, внимательно ознакомьтесь со всеми разделами данного задания.

Вы - один из членов Вашей группы, кому на этот раз предоставляется возможность испытать себя в искусстве быть учителем. Вам предлагается провести этот небольшой урок для маленькой группы Ваших товарищей. Постарайтесь так подготовить и провести его, чтобы Ваши ученики успешно усвоили новые знания или умения и остались довольны собой.

Ваш урок назначен на _____

Пояснения к уроку:

Один из обучающих приемов учителя - *показывать, демонстрировать* что-либо в процессе обучения.

Вот примеры использования такого приема:

- учитель физкультуры показывает своим ученикам, как выполнить новое упражнение на гимнастическом снаряде;
- учитель географии показывает ученикам, как пользоваться компасом и картой.

Ниже определена цель Вашего урока, которая предполагает использование Вами приема демонстрации, показа при изучении нового учебного материала.

Учебный материал для Вашего урока подобран таким обра-

зом, чтобы изучение его было практической пользой для Ваших учеников, а Вашему профессиональному успеху не препятствовали какие-либо специальные знания.

Вы совершенно свободны в выборе своей обучающей стратегии.

Ваша цель: добиться, чтобы Ваши ученики за 15 минут смогли научиться самостоятельно и без ошибок завязывать галстук узлом «Виндзор».

Учебные материалы:

- Схема галстучного узла «Виндзор».
- Галстуки (предоставляются Вам руководителем тренинга в необходимом для Вашей группы количестве).
- Бланки «карточек обратной связи» и «таблицы успеваемости».
- «Опорные вопросы» для обсуждения проведенного Вами урока.

Особые условия и ограничения: отсутствуют.

Процедура завершения урока:

- Когда у Вас появится уверенность, что все Ваши ученики смогут безошибочно завязать галстук узлом «Виндзор», дайте знать Вашему руководителю, что Ваш урок окончен. Это может произойти раньше указанных 15 минут, но не позже.
- Теперь проведите проверку усвоения учебного материала: оцените каждого ученика в отдельности. Пяти минут для проверки Вам будет достаточно: каждый ученик должен завязать галстук с одной попытки. Сообщите ученикам критерии оценки (см. «таблицу успеваемости»).
- Теперь раздайте ученикам «карточки обратной связи» и пока они их заполняют, занесите полученные учениками баллы в «таблицу успеваемости». Соберите «карточки» и внимательно ознакомьтесь с их содержанием. Теперь можно переходить к обсуждению урока «малым кругом», при необходимости используя предлагаемые Вам опорные вопросы.

Учебный материал к Рефлексивному уроку

1.Схема галстучного узла «Виндзор»



1. Широкий конец галстука перекинуть влево через узкий конец, затем сзади провести вперед через петлю.



2. Теперь подтянуть широкий конец вниз, а петлю отвести вправо.



3. Теперь протянуть широкий конец спереди через шейную петлю, отвести влево...



4... и над образовавшимся узлом привести широкий конец вправо.



5. Далее провести широкий конец сзади через шейную петлю: вверх...



6... и протянуть образовавшийся спереди узел: узел затянуть.

2. Карточка обратной связи

Тема урока _____

Дата _____

Ф.И.О учителя _____

Ф.И.О.участка _____

1. Ометьте, пожалуйста, на данной шкале насколько Вы удовлетворены проведенным для Вас уроком (обведите кружком соответствующую Вашей оценке букву):

совершенно удовлетворен

совершенно неудовлетворен

А

В

С

Д

Е

2. Что, на Ваш взгляд, было особенно удачным на уроке?

.....
.....
.....

3. Как Вы думаете, что стоило бы сделать на проведенном уроке иначе, чтобы повысить его эффективность?

Пожалуйста, будьте искренни: Ваша задача – помочь учителю лучше и глубже осмыслить особенности своего урока и себя в роли учителя.....

.....
.....
.....
.....

3. Таблица успеваемости

Тема урока _____ Дата _____	
Ф.И.О. учителя _____	
Критерии оценки:	
1 балл - за правильно выполненное задание с первой попытки; 1 дополнительный балл - за качество выполненного задания; 0 баллов – в случае, если Ваш ученик не смог выполнить задание с первой попытки.	
Фамилия и имя ученика	Оценка (от 2 до 0 баллов)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Подпись учителя:	

Опорные вопросы

для обсуждения рефлексивного урока

“малым кругом” (малая группа: учитель и его ученики)

1. Что, на ваш взгляд, в наибольшей степени повлияло на то, как был проведен данный урок:

- содержание материала;
- возрастные и индивидуальные особенности учеников;
- условия, в которых проходил урок;
- дополнительные (наглядные, технические) средства обучения;
- позиция учителя в процессе обучения (его отношение к уроку, компетентность, эмоциональное состояние) и др.

2. Учитывая результаты теста учеников, оцените эффективность урока.

3. Принимая во внимание отношение учеников к уроку, выраженное в карточках обратной связи, проанализируйте факторы, повлиявшие на него: содержание урока, поведение учителя, его компетентность, его умение обучать, стиль взаимодействия с учениками, психологический настрой урока и др.

4. Что, на ваш взгляд, определенно способствовало успеху проведенного урока?

5. Что послужило помехой в достижении поставленных целей – усвоение учениками учебного материала и чувство их удовлетворения?

6. Вопросы учителю: поразмышляйте, чему, в особенности, Вы придавали значение, когда готовили и проводили свой урок:

- содержание учебного материала;
- способ его объяснения, т.е. саму технологию процесса обучения;
- свое поведение, то, как вас будут воспринимать и понимать;
- индивидуальные особенности учеников;
- их поведение, их отношение к уроку;
- возможные трудности, с которыми они могут столкнуться и т.п.?

В какой степени Ваши замыслы, надежды и опасения реализовались на уроке? Почему Вы испытываете сейчас чувство удовлетворения (неудовлетворения) собой? Что новое для себя Вы открыли в искусстве обучения? Что новое дал Вам сегодня опыт ученичества? Нужен ли он учителю?

7. Что бы вы посоветовали друг другу, учитель и ученики?

Опорные вопросы
для обсуждения рефлексивного урока
“Большим кругом” (все группы учителей с учениками)

1. Каково отношение к проведенному уроку у наших учителей? (Учителям предлагается поделиться своими краткими впечатлениями о полученном опыте, рассказать о своей «версии» данного урока).
2. Насколько удачной и эффективной была выбранная вами стратегия обучения? В чем вы видите теперь ее достоинства и недостатки?
3. Что послужило причиной вашего успеха на уроке: помогло ученикам лучше освоить учебный материал и получить удовольствие от урока?
4. Было ли что-нибудь, что, возможно, помешало вам достичь оптимального результата?
5. Что вы открыли для себя заново, что теперь стоит запомнить и использовать в дальнейшем – как в обучения кого-либо, так и в собственной учебе?

Литература

- Дьюи Д. (1997). Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской. –М.: Совершенство.
- Лефрансуа Г. Р. (2003). Прикладная педагогическая психология. – СПб.: прайм-Евразик.
- Муздыбаев К. (1983). Психология ответственности. – Л.: Наука.
- Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской (1990). /Ред./ - М.: Педагогика.
- Халперн Д. (2000). Психология критического мышления. – СПб.: «Питер».
- Холодная М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер.

Вместо послесловия

Психология думающего учителя... И все же эта фраза звучит странно. Что-то кажется лишним. Да, конечно: избыточность в сочетании «думающий учитель». Все равно, что «летающий летчик». Каким же еще он может быть, как не «думающим»?! И всё же, всё же...

Надеемся, дорогой читатель, чтение этой книги подвинуло вас к заключению о пользе рефлексии, вопрошания, сомнения. И о ценности привычки к неспешному размышлению.

Конечно, это требует времени и душевного настроя. Но ведь, это время роста: для ума и для души. Время, которое сторицей вернется и вашим ученикам. Они ждут вас именно такого – *думающего учителя*.

И напоследок хотелось бы поделиться с читателем замечательным советом, который дал когда-то известный немецкий философ Г.Лессинг: *«Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но, ради Бога, размышляйте и хоть криво, да сами».*

Библиография

- Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. (1998). Психология в медицине. – М.:ЛПА «Кафедра-М».
- Агацци Э. (1989). Человек как предмет философии // Вопросы философии. № 2.
- Адлер А. (1998). Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/Д.: изд-во «Феникс».
- Аллен Р., Фултон Дж. (2000). Лучшие в мире тесты / Пер. с англ. – МН.: ООО «Попурри».
- Атватер И. (1988). Я вас слушаю. - М.
- Бахтин М.М. (1979). Проблемы поэтики Достоевского. – М.
- Бизяева А.А. (1993). Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Дис... канд. психол. наук. – Л.
- Биркенбиль В.Ф. (1992). Как добиться успеха в жизни: Пер. с нем. – М.: СП «Интерэксперт».
- Богуславский (1990). Пока сердца для чести живы... – М.: Знание.
- Геймон Д., Брэгдон А. (2003). Аэробика для ума. – М.: Изд-во ЭКСМО.
- Гелб М.Д.(2000). Как мыслить подобно Леонардо да Винчи: Упражнения, рабочая тетрадь / Пер. с англ. Ю.А.Андреева. – МН.: ООО “Попурри”.
- Гиппенрейтер Ю.Б. (1997). Общаться с ребенком. Как? М.
- Горбов Ф.Д. (1971). «Я» для меня мало (к проблеме самосознания человека) // Наука и религия. - №2.
- Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.(1994).Творчество и преодоление стереотипов. – СПб: OMS.
- Гримак Л.П. (2000). Как жить в гармонии с собой. Начала психологии активности. – М.: ОЛМА-ПРЕСС.
- Гусева В.(2002). ...Но сами мы должны уметь анализировать свою работу! // Первое сентября. №38. С.2.
- Гуткина Н.И. (1983). Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. –М.
- Давыдов В.В. (1986). Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.

- Джеймс.У. (1991). Психология / Под.ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика.
- Дьюи Д. (1997). Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской. –М.: Совершенство.
- Евтушенко Е.А. (1989). Граждане, послушайте меня. Стихотворенья и поэмы. М.: Художественная литература.
- Кант И.(1965). Сочинения. В 6-ти т. Т.3. – М.: Мысль.
- Кант И. (1966). Критика способности суждения. – Соч. Т. 5. – М.
- Карнозова Л.М.(1991). Самоопределение профессионала в проблемной ситуации: психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: Автореф.дис. ... кан.психол.наук. М.
- Кашапов М.М. (2000). Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Алетейя.
- Конечный Р., Боухал М. (1983). Психология в медицине. – Прага.
- Константинов Н.А. (2002). Как приглядеться к собственным урокам // Первое сентября. № 38.
- Кулюткин Ю.Н. (1979). Рефлексивная регуляция мыслительных действий. – В кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.
- Кулюткин Ю.Н. (1997). Гуманизация как предмет педагогической рефлексии / Учитель и новые ориентиры образования. – СПб.
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. (1996). Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. – СПб.: Изд-во «Гускарора».
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. (1990). Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат./ред./ - М.: Педагогика.
- Кургак В. (2002). Методика против привычек и законы против правил // Первое сентября. №38.
- Курганов С.Ю. (1989). Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. – М.: Просвещение.
- Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. (1989). Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. Новосибирск.

- Леонтьев А.Н. (1957). Проблема развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР.
- Лефрансуа Г. Р. (2003). Прикладная педагогическая психология. – СПб.: прайм-Еврознак.
- Лисина М.И. (1982). Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. - №4.
- Локк Дж.(1960). Избранные философские произведения. Т.1. – М.: Мысль.
- МакГро Ф.К. (2003). В поисках своего подлинного «Я» / Перев. с англ. – Мн.:ООО «Поппури».
- Матюшкин А.М. (1984). Основные направления исследований мышления и творчества. // Психологический журнал. Т.5. № 5.
- Митина Л.М. (2002). Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК».
- Митрофанов К.Г. (1991). Учителское ученичество. - М.: Знание.
- Митюшин А.А. (1983). Рефлексия. – В кн.: Философский энциклопедический словарь. М.: Сов.энциклопедия. С.579-580.
- Мухина В.С. (1997). Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Изд-во «Академия».
- Муздыбаев К. (1983). Психология ответственности. – Л.: Наука.
- Найденов М.М.(1989). Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. ...канд. психол. наук. Киев.
- Нискер В. (2000). Безумная мудрость. – СПб.: Питер.
- Портер П.К. Разбуди в себе гения / Пер. с англ. – Мн.: ООО «Поппури».
- Практический интеллект / Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд и др. – СПб.: Питер.
- Реан А.А. (1999). Психология изучения личности: Уч. пособие. – СПб: издательство Михайлова В.А.
- Ребер А.(2001). Большой толковый психологический словарь. М.: Издательство «АСТ – Вече».
- Роджерс К.Р. (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./Общ.ред. и предисл Исениной Е.И. – М.:Издательская группа «Прогресс», «Универс».

- Рубинштейн С.Л. (1997). Избр. философско-психологические труды. М.: Наука.
- Рудестам К. (1990). Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.
- Семенов И.Н. (2000). Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
- Семенов И.Н., Степанов С.Ю. (1983). Проблемы психологического изучения рефлексии творчества. // Вопросы психологии. № 5.
- Степанов С.Ю., Похмелькина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.Б. (1991). Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии № 5.
- Семенов И.Н., Степанов С.Ю. (1983). Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности. // Вопросы психологии. № 2.
- Сидоркин А.М. (1992). Парад предрассудков. - М.: Знание.
- Смит Г.К. (2001). Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности. – СПб.: Речь.
- Смоленская Е.Н. (1992). О системе психокоррекционной работы с учителями // Проблемы обновления содержания высшего образования. – Ростов-н/Д.
- Столин В.В. (1983). Психология самосознания личности. М.: Изд-во МГУ.
- Сухобская Г.С. (1999). Психология в управлении. – СПб.: СПбГУПМ, ИОВ РАО.
- Сухомлинский В.А. (1982). Разговор с молодым директором школы. – М.
- Трунов Д.Г. (1998). Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. – Пермь. - №1.
- Тувльviste Т.К. (1985). О детерминации рефлексии в вербальном мышлении: Дис. ... канд. психол. наук. – М.
- Философская энциклопедия (1967). – М.: Сов. энциклопедия.
- Философский энциклопедический словарь (1983). – М.: Сов. энциклопедия.
- Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. (1989). – М.: «Педагогика».

- Хайдеггер М. (1993). Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика.
- Халперн Д. (2000). Психология критического мышления. – СПб.: «Питер».
- Холодная М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер.
- Хрящева Н.Ю., Макшанов С.И. (1999). Тренинг креативности. – В кн.: Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: «Ювента», Институт Тренинга.
- Хуторской А.В.(2001). Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер.
- Щедровицкий П.Г. (1993). Очерки по философии образования (статьи и лекции). М.:Педагогический центр «Эксперимент».
- Adams R., Martay C.(1981). Teacher development: A study of factors related to teacher concerns for pre, beginning and experienced teachers. Los Angelos.
- Bauer S.W. (2003). Reactive and Reflective Thinking: Multimedia Books and Phonics // www.welltrainedmind.com
- Bruner J.S. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cattell R.(1965).The Scientific Analysis of Personality. Baltimore. Maryland.
- Cruickshank D.(1987). Reflective teaching. Reston.Virginia.
- Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive development inquiry.\\ Amer.Psychologist. V.34.
- Fuller F.F., Bown O. (1975). Becoming a teacher // Teacher Education. Chicago.
- Grant G. (1984). Preparing for reflective teaching. Boston.
- Guilford J. P. (1967). The nature of human intelligence. N.Y.
- Holliday S.G., Chandler M.J. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. Basel etc: Kager.
- Inhelder B., Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. NY: Basic Books.
- Mehrabian A., Epstein N. (1972). A measure of emotional empathy/ / Journal of Personality. V.4.

- Moon J.A. (1999). Reflection in learning and professional development: theory and practice. London: Kogan Page.
- Norlander-Case K., Reagan T., Case C. (1999). The Professional Teacher: Preparation and Nurturance of the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey Bass.
- Posner D.(1985) Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY.
- Reagan, 2000. Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools?, 2/e. Corwin Press, Inc.
- Research in Practice. (1998).// Ed. by S.J.Gerow. Arlington. Institute for Educational Transformation. George Mason University.
- Robertson S., Keith T., Page E. (1983). Now who aspires to teach?// Educational Researcher. N.12.
- Rogers C.R., Freiberg H.J. (1994). Freedom to learn. NY: Merrill.
- Rotter J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement// Psychological Monographs. V.80. N.1.
- Russel P., Spafford J. (1983). Teachers' reflectivity in getting professional wisdom// Journal of Teacher Education. V.35.
- Schon D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Shermis S. (1992). Critical thinking: helping students learn reflectively. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ED341954).
- Silberman C. (1971). Crisis in the classroom. N.Y.
- Valverde L. (1982). The self-evolving supervisor // Supervision of teaching. Alexandria, VA.
- Van Manen M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical // Curriculum Inquiry. N.6.
- Wasserman S. (1992). Asking the right question: The essence of teaching. Phi Delta Kappa Fastback 343. Bloomington, Indiana.
- Woolfolk A.,(1987). Educational Psychology. Prentice Hall, Inc. New Jersey 07632.

Для заметок

Для заметок

Анна Александровна Бизяева

**ПСИХОЛОГИЯ ДУМАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ**

Издательская лицензия ИД № 06024 от 09.10.2001 года.
Подписано в печать 16.04.2004 г. Формат 60х90/16.
Объем издания: 13,5 у.п.л. Тираж 100 экз. Заказ № 76.

Псковский государственный педагогический
институт им.С.М.Кирова, 180760, г.Псков, пл.Ленина, 2.
Редакционно-издательский отдел ПГПИ им.С.М.Кирова,
180760, г.Псков, ул.Советская, 21, телефон 2-86-18.