

СТЕРЛИТАМАКСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
АКАДЕМИЯ

ПАНОВА ЛАРИСА ВИКТОРОВНА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ  
УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор П.П. Козлова

Стерлитамак – 2005

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Введение</b> .....  | 3   |
| <b>Глава I Теоретические основы формирования педагогической рефлексии будущих учителей начальных классов</b>                 |     |
| 1.1. Сущность и особенности педагогической рефлексии.....  | 13  |
| 1.2. Процесс формирования рефлексивных умений в отечественной и зарубежной теории и практике.....                            | 46  |
| 1.3 Особенности формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.....                                     | 65  |
| Выводы по 1 главе.....   | 100 |
| <b>Глава II Опытно-экспериментальная работа по формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов</b>       |     |
| 2.1. Характеристика экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.....     | 102 |
| 2.2. Структура, содержание и педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов..... | 114 |
| 2.3. Динамика сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.....                                   | 141 |
| Выводы по 2 главе.....   | 154 |
| <b>Заключение</b> .....  | 156 |
| <b>Библиографический список</b> .....  | 159 |
| <b>Приложение</b>  |     |

## Введение

В системе российского образования в настоящее время происходят процессы модернизации, которые обусловлены интеграцией страны в мировое образовательное пространство на основе идей Лиссабонской конвенции (1997г.) и Болонской декларации (1999г.). Согласно национальной доктрине образования Российской Федерации (2000г.) и концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, предъявляются особые требования к профессиональной подготовке педагогов.

Изменения социально-политических и экономических ориентиров современного общества привели к выдвижению новых требований, предъявляемых обществом к учителю начальных классов, к уровню его подготовленности.

Динамизм социально-экономического, научно-технического, образовательного и духовного развития общества необычайно актуализировал потребность в специалисте нового типа, способном профессионально действовать в условиях реформации системы образования Российской Федерации. Рыночная экономика с жесткой конкуренцией требует специалистов, способных к творческому труду, высоко профессиональных, мобильных, готовых к поиску и реализации новых, эффективных подходов к организации своей деятельности.

Изменения образовательных парадигм предполагает переход к новым технологиям образования, ориентированным на вариативность, субъектность, творческую индивидуальность, профессиональное мастерство, педагогическую зоркость и культуру педагогического общения, личностный потенциал учителя начальных классов. Происходящие преобразования определяют необходимость изменения имеющихся систем профессиональной подготовки учителя начальных классов, который должен выступать носителем перемен в воспитательно-образовательном процессе.

В соответствии с законом РФ «Об образовании», Федеральной программой развития образования в России целью современного образования становится воспитание личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознание себя как субъекта образовательного процесса. Это требует расстановки приоритетов в проблеме подготовки будущего учителя начальных классов, выдвижение в качестве ведущей цели – формирование личности, обладающей высоким уровнем профессионализма, что предполагает овладение не только системой знаний, но и системой умений, обеспечивающих способность эффективно выполнять профессиональные функции.

В виду этого выступает необходимость формирования у будущих учителей начальных классов рефлексивных умений, выражающихся в способности формировать представление о себе, о своей деятельности, прогнозировать и планировать деятельность, а также выяснять и анализировать мнения других людей о своей деятельности и о себе.

Рефлексивные умения не даются человеку от рождения, они совершенствуются с возрастом, образованием, ростом интеллектуального уровня, социально-экономического статуса человека. Формирование рефлексивных умений процесс сложный и длительный, поэтому начинать его следует с начальных курсов профессионального обучения будущих учителей начальных классов.

В целом вопросы профессионального становления специалиста на этапе вузовской подготовки раскрыты в исследованиях (А.Ф. Аминова, Р.М. Асадуллина, Ю.В. Варданян, Р.А. Литвака, Л.И. Мищенко, А.П. Огаркова, Е.В. Романова, А.Н. Сергеева, З.М. Уметбаева и др.).

В теории проблема рефлексии рассматривается в различных научных областях: философии, психологии, педагогике и др. Спектр смыслов,

которые имеют место при использовании понятия рефлексии, достаточно широк: самопознание, самооценка, самоанализ, самосознание, размышление, обдумывание своих действий и т.д.

В философской литературе термин «рефлексия» трактуется как, форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов, деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека.

В психологических исследованиях «рефлексия» понимается, как фундаментальная способность сознательного существа быть в отношении к собственному сознанию, мышлению, условиям и способам осуществления жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин) (142).

В педагогических исследованиях «рефлексия» - это не только знание и понимание человеком самого себя, но и выяснение того, как другие понимают и воспринимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления (134).

Педагогическая рефлексия – это деятельностная способность интеллекта объективировать собственные психические процессы, воспринимать и анализировать свою деятельность. Являясь механизмом самоанализа, педагогическая рефлексия становится инструментом самоконтроля, осмысления, ответственного поведения, дает возможность проследить причинно-следственные отношения в собственном мире. Эти особенности составляют сущностное значение педагогической рефлексии.

Увеличение числа работ, посвященных вопросам формирования рефлексивных умений у специалистов различных сфер деятельности, свидетельствует о пристальном внимании ученых к данному вопросу. Однако, несмотря на наличие определенных успехов в решении теоретических и практических аспектов рассматриваемой проблемы, эффективность формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов не соответствует возросшим требованиям времени.

В современных условиях можно зафиксировать объективно существующие противоречия:

- между потребностью современного общества в высококвалифицированном учителе начальных классов, обладающем рефлексивными умениями, и недостаточным уровнем профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов вуза к осуществлению рефлексивных умений;

- между необходимостью совершенствования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов и отсутствием модели их формирования в профессиональной сфере «Педагогика и методика начального образования».

- между необходимостью повышения качества формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов и отсутствием критериев, показателей и уровней его эффективности.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, потребностью практики в формировании рефлексивных умений будущих учителей начальных классов, а с другой - неразработанностью данной проблемы в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Выделенные противоречия позволили сформулировать тему исследования: «Формирование рефлексивных умений будущих учителей начальных классов». Научная **проблема**, которая сформулирована следующим образом: каковы основные направления и педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов?

**Цель** исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия эффективности формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. **Объект** исследования – процесс формирования рефлексивных умений будущих

учителей начальных классов.

**Предмет** исследования – педагогические условия по формированию рефлексивных умений будущего учителя начальных классов.

В исследовании выдвигается следующая **гипотеза**: формирование рефлексивных умений будущих учителей начальных классов будет более эффективным, если: а) на основе теоретического анализа проблемы исследования будет дана сущностно-содержательная и структурно-функциональная характеристика рефлексивных умений будущих учителей начальных классов; б) построена модель формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов; в) определены критерии, показатели, уровни успешного формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов; г) формирование рефлексивных умений будет связано с особым, свойственным учителям начальных классов, латеральным мышлением; д) разработано научно-методическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

Проблема, объект, предмет и цель исследования обозначили следующие **задачи**:

1. Изучить состояние проблемы формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике.
2. Определить особенности, роль и место процесса формирования рефлексивных умений в подготовке будущих учителей начальных классов.
3. Разработать систему формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.
4. Определить критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.
5. Теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию

рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

**Теоретико–методологическую основу** нашего исследования составляют:

**Методологические подходы:**

- акмеологический (Б.Г. Ананьев, И.Д. Багаева, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.И. Катаева, Н.В. Кузьмина и др.);

- системно-целостный (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Э.Г. Юдин и др.);

- лично - деятельностный (А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), модульный (Г.К. Селевко, П.И. Третьяков, Н.Б. Шмелева и др.);

- педагогической антропологии (В.И. Слободчиков);

- индивидуально - творческий (А.Г. Асмолов, И.А. Козырева, В.А. Петровский, Е.Л. Яковлева и др.).

**Теоретико - методологические подходы:**

а) положение гуманистической философии о человеке как субъекте отношений, способном к саморазвитию и самоорганизации (А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.

б) теория личности, ее индивидуальности и персонализации в деятельности (Л.И. Божович, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.);

в) теория деятельности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.);

г) теория профессионального образования и личностного развития в профессиональном становлении специалиста (А.П. Беляева, В.П. Беспалько, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, Н.Б. Шмелева, В.А. Якунин и др.).

Основополагающими являются исследования, где раскрываются общие закономерности педагогического процесса в высшей школе, технологиях обучения и воспитания студентов (А.С. Гаязов, А.А. Вербицкий, В.И.

Загвязинский, А.С. Казаринов, А.И. Мищенко и др.)

Значительный вклад в теорию и практику профессиональной подготовки внесли труды А.С. Белкина, Л. И. Гурье, Г.М. Романцева, Р.З. Тагариева, Г.С. Трофимова, Э.Ш. Хамитова, В.А. Черкасова.

Определяющий интерес в русле нашего исследования вызывают работы А.А. Баранова, В.И. Бенина, С. И. ВострокнUTOва, В.Г. Рындак, Л.С. Саяховой, В.С. Хазиева, В.Ю. Хотинец об особенностях формирования творческой личности

Вопросы профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности рассматриваются Р.М. Асадуллиним, А.А. Барановым, Г.А. Ушакович, Г.С. Захаровым, Н.Н. Тулькибаевой, А.Н. Утехиной.

Для решения поставленных задач, проверки выдвинутой гипотезы нами использовались разнообразные теоретические и эмпирические **методы** исследования: анализ, синтез, дедукция, индукция, моделирование, обобщение философской и психолого-педагогической литературы, беседа, анкетирование, опрос, прямое и косвенное наблюдение, рефлексивный анализ наблюдаемых явлений, моделирование, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта.

**База исследования:** опытно – экспериментальная работа проводилась на базе Стерлитамакской педагогической академии, Башкирского государственного педагогического университета, Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права. Исследованием охвачено 350 студентов I – V курсов, обучающихся по специальности:

«Педагогика и методика начального образования».

**На первом этапе** (2000-2001 г.г.) осуществлялся анализ философской, психологической и педагогической литературы. В эти же сроки был разработан понятийный аппарат, построена рабочая гипотеза и проведен констатирующий эксперимент, осуществлен первичный сбор и анализ эмпирического материала.

**На втором этапе** (2002-2004 г.г.) проводились основные направления формирующего эксперимента; определялись педагогические условия его проведения; разрабатывался и внедрялся в практику работы высшей школы спецпрактикум «Рефлексивные умения учителя начальных классов».

**На третьем, заключительном этапе** (2004-2005 г.г.) осуществлялись контрольный и прогностический эксперименты. Проведена проверка результативности разработанных педагогических условий по формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов; подтверждены теоретико-экспериментальные выводы и обобщения; систематизированы и описаны полученные результаты; результаты исследования внедрены в практику подготовки будущего учителя начальных классов.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- уточнена сущность и особенности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов;
- разработана система педагогических средств, необходимых для формирования рефлексивных умений и знаний будущих учителей начальных классов;
- обоснована и экспериментально доказана взаимосвязь между сформированностью рефлексивных умений и повышением уровня эмпатии, коммуникативных и организаторских способностей будущих учителей начальных классов;
- выявлены критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Предложен ряд способов диагностики формируемых умений;
- определен комплекс педагогических условий общего, частного и специфического характера, способствующих успешному формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что определены роль и место процесса формирования рефлексивных умений в

профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов; разработаны содержание и способы формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов; определены педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что разработаны программа формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов, спецпрактикум «Рефлексивные умения учителя начальных классов», методические рекомендации по формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

Накопленный в ходе исследования эмпирический материал и результаты исследования могут быть использованы в практике подготовке будущих учителей начальных классов в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, педагогического профиля.

**Достоверность** научных результатов обеспечивается непротиворечивостью методологических позиций исследования, соответствующей поставленной проблеме, применением широкого круга теоретических, эмпирических методов, адекватных предмету исследования; взаимодополняющим качественным и количественным анализом опытно – экспериментальной работы.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

- формирование рефлексивных умений будущих учителей начальных классов обеспечивается применением специально организованного образовательного процесса, специфики обучения по специальности «Педагогика и методика начального образования», состава формируемых умений, уровня их изначальной сформированности;
- разработана система формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов, состоящая из взаимосвязанных структурных компонентов: целевого, содержательного, деятельностного и результативного;

- комплекс педагогических условий (*общих* – системность процесса формирования рефлексивных умений; *частных* – разработка модели формирования рефлексивных умений, адекватной реальной ситуации современному уровню развития научного знания и *специфических* – доведение до студентов актуальности и значения формирования рефлексивных умений) обеспечивает эффективность формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись в форме участия в научно-практических конференциях международного, зонального, республиканского, межвузовского уровней в г.Уфе, г.Стерлитамаке, г.Казани, г.Москве в 2002 – 2005 г.

Основные положения и научно-практические выводы диссертационного исследования получили отражение в методических рекомендациях и программе спецпрактикума «Рефлексивные умения учителя начальных классов».

**Структура диссертации:** Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, включающих 6 параграфов, выводы по главам, заключения, 2 диаграмм, 1 рисунка, библиографического списка, включающего 184 наименования и приложения, 19 таблиц.

# **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

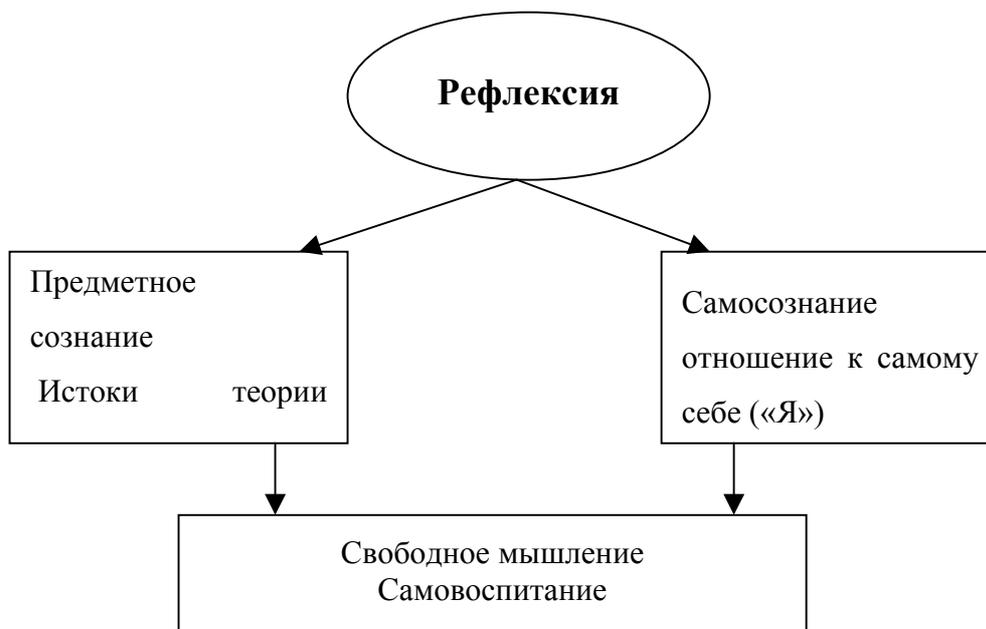
## **1.1. Сущность и особенности педагогической рефлексии.**

В классической педагогической теории выделяются три типа мышления и, следовательно, три особенности педагогической рефлексии. «Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум; мы имеем первый тип мышления. Если поток мыслей контролируется просто их эмоциональным соответствием, их удобным соединением в целую картину или историю, – перед нами второй тип. Но вопрос, на который надо ответить, затруднение, из которого надо выйти, ставит определенную цель и направляет течение мыслей по определенному каналу» – третий тип – рефлексивное мышление (179). Педагогическая рефлексия соотносится с рефлексивным мышлением. В учебных пособиях дается определение педагогической рефлексии как обращение назад, отражение, анализ собственных действий и состояний (123). В наиболее кратком виде это можно изобразить в виде нижеследующей схемы (рис.1).

Педагогическая рефлексия требует установления цели, а цель контролирует процесс мышления. Особенностью такого мышления и педагогической рефлексии является наличие затруднения, сомнения, которое необходимо разрешить, и вытекающая из этого новая цель рефлексивного мышления. Становление и развитие личности будущего учителя происходит в деятельности, направленной на достижение этой цели. Всякая предметная деятельность будущего учителя – учебная, познавательная, образовательная, коммуникативная, духовная деятельность включают организацию мотива субъекта деятельности и инструментальной ее цели (15, 16). Одной из форм

организации деятельности и инструментовки ее целей является педагогическая рефлексия, которая в общем, виде понимается как обращение человека к своему внутреннему миру, своему опыту жизнедеятельности.

Рисунок 1. Схема структуры рефлексии (по Г.П.Щедровицкому)



Педагогическая рефлексия I представляет собой цепочку внутренних шагов (сомнений), обсуждение их с собой, недоумения, поиск вариантов ответа на происходящее и ожидаемое.

Предметом педагогической рефлексии может быть все, что содержится во внутреннем опыте индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, ценности. Педагогическая рефлексия – это больше внутренняя работа, соотнесение себя, возможности своего «Я» с тем, чего требует педагогическая профессия.

Если у будущего учителя не сформирована педагогическая рефлексия, то это означает, что его внутренний мир как бы выключен из его профессиональной деятельности, он отчужден от духовного совершенствования. Особенностью педагогической рефлексии является направленность на духовный самоанализ. Педагогическая рефлексия не

может быть заполнена или компенсирована кем-то извне. Отсутствие, или недостаточная сформированность педагогической рефлексии делает учителя полностью зависимым от внешних факторов – стимулов, обстоятельств, воздействий, превращают его в функционера и исполнителя чужой воли. Формирование педагогической рефлексии у будущего учителя дает возможность и способность к творческому профессиональному развитию. В условиях педагогической рефлексии всякие виды педагогической деятельности осуществляются осознанно, с осмыслением цели, мотивов этой деятельности.

Чтобы сделать свою деятельность предметом своей воли и своего сознания, студент должен выйти в рефлексивную позицию по отношению к опыту своей жизнедеятельности, а этот выход, по мнению ученых, можно осуществить только посредством осознания своего незнания. Осознание своего незнания целей, мотивов, результата и средств его достижения – исходное условие для становления и развития свободной деятельности личности (16).

Исследователи считают, что препятствием развитию педагогической рефлексии в школе, в вузе является стереотипность действий. Студент не умеет остановиться в своем действии и посмотреть на себя, на свой внутренний мир со стороны, то есть осуществить выход в рефлексивную позицию, задуматься и спросить себя «кто я?», «что я делаю?», «в чем смысл того, что я делаю?» Они не могут зафиксировать некоторое свое незнание, а вместо этого продолжают выполнять привычные для них действия, то есть действуют по принципу «отсутствие осознания» мотивов, способов достижения целей, да и смысла самих целей. Проблема состоит в том, чтобы... в образовательной деятельности различать процедуру и действие... Различие состоит в том, что осуществляющий процедуру субъект не знает, что он «делает, создает, а действующий субъект знает, осознает... «проект»...

рефлексивно соотносит его замысел в процессе своей образовательной деятельности с ее результатами (17).

Главной особенностью педагогической рефлексии является реализация принципа свободы внутри педагогического процесса.

ВУЗ часто не учитывает в своей образовательной деятельности наличие у студентов, слушателей их собственных моделей мира, а значит, никакого управления нравственным развитием личности при этом не происходит. Возможность управления нравственными процессами появляется при осуществлении рефлексивной деятельности, процесса свободного выбора и принятия решения, целеполагания, выбора того или иного способа понимания мира и нравственного отношения к нему. Управлять можно лишь процессами, то есть тем, что уже само каким-то образом движется. Нужна мотивация рефлексии как формы свободной, нравственной деятельности личности.

Ученые выделяют три основных фактора, подавляющих рефлексивность и провоцирующих процедурность: установка на обучение «знаниям», а не средствам рефлексии, мышления, понимания, свободной познавательной деятельности; идеология культа знания и исполнения и неприятие идеи незнания и сомнения; идеология нормы, неприятие возможности ее пересмотра, безоговорочное принятие дидактического принципа наглядности, образования культа знаний, а не приоритета познания, преклонение перед нормами – способствует распространению процедурности и антирефлексивности. Выполнив нормы, осуществляя процедуру, и ты будешь хорошим, достойным учеником. Идеология нормативности принуждает в любой ситуации, вместо того чтобы действовать (анализировать, исследовать, строить гипотезы и пр.), подыскивать «правильный ответ», правильность которого определяется вовсе не тем, что он всегда истинный, а тем, что изначально квалифицирован как правильный. Все это слишком далеко от действительного процесса нравственного

развития человека, его свободы мысли и деятельности. Чтобы приблизиться к нему, надо, чтобы ученик, студент, слушатель рефлектовал норму деятельности как один из моментов некоторой более общей ситуации (17).

Реализация принципа свободы в педагогической рефлексии является одним из условий профессионального становления будущего учителя, его духовного совершенствования. Педагогическая рефлексия вбирает в себя осознание рефлексии в философско-методологическом аспекте как способе познания, в психологическом плане как осознание собственного сознания, в педагогическом аспекте как составную часть педагогического мышления и культуры.

Педагогическая рефлексия входит в структуру профессиональной деятельности педагога. В этой структуре нами выделяются два типа рефлексии: внешняя и внутренняя. Типы рефлексии определяются целями и подходами к рефлексированию. Педагогическая рефлексия – это путь к реализации гуманистической парадигмы образования – это главная ее особенность. Гуманистическая парадигма образования по своей сути рефлексивна, поскольку в основе ее лежит человеческий опыт, повернутый на самого человека.

Рефлексия сопротивляется насильственному воздействию. Она по природе самостоятельна. Рефлексия содействует тому, что свобода приобретает характер необходимости. Потребность понять себя в происходящем и происходящее в себе.

В определении педагогической рефлексии мы придерживаемся следующих положений: если рефлексия – цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидание, то педагогическая рефлексия – также внутренняя работа: соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует педагогическая профессия (28).

Из данного определения видно, что следующей особенностью педагогической рефлексии является ее свойство индивидуально ориентировать педагогический процесс, способность учитывать своеобразие индивидуальной предрасположенности к педагогической деятельности, тем самым преодолевать некую всеобщность учебного процесса, неизбежно работающую на формирование личности будущих учителей. Суть же самой идеи – переход от преимущественно-академической парадигмы профессиональной подготовки педагога к преимущественно личностной, человеческой, а значит жизненной.

Формирование педагогической рефлексии имеет целью достижения психологической готовности к будущей профессии. Надо помочь студентам попытаться, как бы примерить себя к педагогической профессии, а требования – к себе, своему образу мышления, темпераменту, своим чертам характера и качествам. Здесь происходит переход от вербальности учебного процесса к реальности педагогической работы: обретаются первые крупинки профессионализма (28).

Формирование педагогической рефлексии у будущих педагогов ориентирует их на творчество и на стремление к сотрудничеству с детьми. Педагогической рефлексии свойственны качества сотрудничества – это также особенность педагогической рефлексии. Как отмечает Вульф В.З (43), педагогам, в сущности, сфера духовного, а учительская деятельность – профессионально духовна, включая способность видеть себя, свою социальную роль и позицию через состояние, подвижки детей, их реальную духовность. Профессиональная духовность – это максимум человеческого в профессиональном. Поэтому педагогическая рефлексия наиболее надежный инструмент формирования профессиональной духовности будущего учителя, поскольку духовность есть результат и средство педагогической рефлексии. Развитие педагогической науки все более явно ставит в центр системы педагогического образования приоритет человеческой личности. В этих

условиях учитель выступает носителем общечеловеческих ценностей. Академик РАО Сластенин В.А. в своих исследованиях подчеркивает, что современный педагог поставлен перед необходимостью решения, помимо традиционных, таких актуальных и сложных психолого-педагогических задач, как аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно - деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих (154).

Как видим, основное внимание и главная суть их в анализе и рефлексии целостного педагогического процесса, причинах возникающих затруднений и их преодолении, прогнозировании результатов, в переходе от типовых педагогических технологий к креативным, творческим, личностно-ориентированным. В технологиях такого типа ключевую роль играет педагогическая рефлексия.

По мнению Сластенина В.А. и Мажора Н.Е, готовность к педагогической деятельности – понятие более широкое и сложное, нежели понятие педагогическая пригодность. Готовность к работе учителя включает в себя профессиональную пригодность личности (совокупность индивидуальных особенностей человека, способностей и характерологических черт, существенных для успешного профессионального обучения и деятельности).

Сластенин В.А. выделяет следующие особенности педагогической рефлексии в профессиональной педагогической деятельности:

- 1) психологическая готовность – направленность на различные виды деятельности;
- 2) научно-теоретическая готовность (наличие научно-теоретических, психолого-педагогических, специальных знаний, необходимых для рефлексивной деятельности);
- 3) практическая готовность (153).

Для внедрения этих особенностей на практике мы должны рассматривать деятельность учителя начальных классов с позиций выявления в ней рефлексивного компонента, психолого-педагогических условий ее становления.

Несомненный интерес представляет подход Дьяченко М.И. и Кандыбовича Л.Н. к характеристике готовности студентов к педагогической деятельности. Авторами выделены следующие компоненты готовности:

- 1) мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес);
- 2) ориентационный (знания и представления об особенностях общения);
- 3) волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями);
- 4) оценочный (рефлексия).

Как мы видим, данные компоненты-особенности являются индивидуальными, по отношению друг к другу. При этом теряется личностный аспект. Воздаётся некоторое дублирование между ними.

По мнению исследователей, рефлексия также может быть рассмотрена как один из эвристических методов, основанных на принципе познания и анализе человеком явлений собственного сознания и деятельности. Он основан на диалоге с предметом своей деятельности, на умении видеть себя в изготовленном предмете, в котором человек должен воплотить свои личностные качества и способности, свое отношение к труду (151).

В условиях активного применения педагогической рефлексии в обучении, воспитании мы должны изучить ряд важных теоретических вопросов, скрывающих понимание сущности педагогической деятельности, структуру условия формирования и развития педагогической рефлексии.

Проблема педагогической рефлексии явление довольно новое. Прежде чем перейти к рассмотрению условий формирования педагогической рефлексии, нам представляется целесообразным обращение к проблеме соотношения психологической и педагогической рефлексии. В данных

явлениях много общих моментов, но главным связующим звеном между ними, как нам известно, является сам человек. Он является объектом изучения педагогики и психологии. Психологические основы рефлексии составляют базу педагогической рефлексии.

Педагогика рассматривает человека как объект преобразования, усовершенствования, человека как единое целое, в единстве его психической, психологической и социальной сторон. Следовательно, к знаниям о человеке педагогика прибавляет также знания о средствах и условиях обучения и воспитания человека. В психологии же огромное значение уделяется изучению психической деятельности человека, законам развития психики. Опираясь на эти знания, мы можем предположить, что педагогика является «инструментом» и условием перевода человеческого сознания из одного состояния в другое. Это условие является, на наш взгляд, одновременно и сходством, и различием и сохраняется также на умении педагогического рефлексирования. Нормирование у студентов способностей к рефлексированию, опирается на эти условия, таким образом, улучшая результативность педагогического процесса.

Решение сложных задач, стоящих перед современной школой, требует значительного улучшения профессиональной подготовки педагогов в системе высшего педагогического образования. В содержание профессиональной педагогической подготовки студентов к воспитательной работе входят мировоззрение педагога, профессиональные черты личности, определенная система знаний, формирование качеств личности, контроль, за процессом собственной деятельности, анализ результатов деятельности.

Анализ педагогической литературы позволил нам отметить, что началом профессионально-педагогической подготовки является формирование у будущих учителей теоретических знаний. Однако теоретические знания становятся «орудием» будущей деятельности учителя тогда, когда реализуются в способности к рефлексивной деятельности.

Отмечается, что способность к рефлексивной деятельности, есть способности человека выполнять какую-нибудь деятельность или действие в новых условиях, приобретенные на основе ранее полученных знаний, что способность к рефлексии заключается во владении способами и приемами педагогической деятельности, основанной на сознательном применении психолого-педагогических и методических знаний, что рефлексия есть приобретенная человеческая способность целеустремленно и творчески пользоваться своими знаниями и навыками, что наиболее сильно стимулируются с помощью рефлексии способности: к оценочным действиям, к видению проблем, критичность мышления (123).

Решение проблемы гуманизации образования требует новых путей подготовки учителя-профессионала, особенно в аспекте формирования личности. Для выявления внутренних резервов развития личности нам целесообразно выделить эти способности как компоненты педагогической рефлексии.

В качестве важного компонента выступает эмпатия. Под эмпатией, мы понимаем способность понимания психологического состояния другого человека, сопереживание, эмоциональный отклик, идентификация с другими.

В современном обучении педагогический вуз должен дать фундаментально научную педагогическую базу, которая обеспечила бы широту педагогического кругозора и свободный перенос знаний в изменяющейся педагогической действительности, системное использование знаний из разных дисциплин. Поэтому необходима особая система методов и технологий, которая могла бы помочь будущему учителю овладеть рефлексивной способностью.

Необходимо создать такую деятельность, где у студента развивались бы рефлексивные способности: анализирование, умение видеть ситуацию, познавать собственный мир, имитировать мысли другого.

Рефлексивно-педагогическая готовность должна осуществляться с перехода от учебной деятельности к профессиональной, то есть иное изменение личностной позиции относительно педагогической деятельности. В этом большую помощь могут оказать средства искусства, которые в отличие от всех других форм общественного сознания имеют способность комплексно воздействовать на «ум и сердце». Все это в совокупности является важной основой в целостном формировании личности (18). Сопереживание в искусстве, как мы видим, является рефлексивной способностью человека.

В настоящее время сложилась научная концепция использования их как средства подготовки специалиста высшей школы, автором которой является Э.Т. Ардаширова, как считает автор, особую актуальность приобретает проблема формирования духовной культуры педагога и учащихся (18, с. 12).

Рефлексивные способности часто формируются путем игровой деятельности. Исследователи рассматривают игру как аналог практической трудовой деятельности. Использование игры в формировании рефлексивных остей в теории обучения разработано А.А. Вербицким. Применение обучающих и воспитывающих игр основывается на понимании игры как деятельности человека, предметом которой являются модели-действия, с моделями труда порождают деловые игры, с и общения – ролевые игры (социодрамы), с моделями самораскрытия (психодрамы) (37).

Педагогическая рефлексия как образовательно-воспитательное явление принадлежит двум областям: онтологической, относящейся к содержанию предметных знаний, в частности к педагогике; психологической, то есть относящейся к самому субъекту деятельности и к самой деятельности. Осмысливая собственную творческую деятельность, студент заостряет свое внимание как на проявление своей будущей педагогической деятельности, так и на внутренний опыт по реализации этой деятельности.

Профессиональное «освоение педагогической деятельности происходит в том случае, 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».

Совершенствование подготовки студентов, поиск наиболее оптимальных путей организации образовательного процесса требуют включения рефлексивного механизма в этот процесс на более глубоком, этнокультурном уровне. Современные концепции образования контурно обозначили сейчас, какого учителя нам готовить. Широкое обсуждение альтернативных концепций на местах, думается, помогло нам в полной мере понять, что мы сегодня ждем от педагогической науки, какие перспективные идеи и конкретные технологии остро нужны сегодняшней обновляющейся школе и, стало быть, педвузу. Осмысление работ последнего десятилетия убедили в одном: гуманизм должен стать нормой, главным принципом работы в школе. Именно поэтому сейчас часть педагогов отказывается от авторитарного педагогического процесса. Педагогическое движение на местах показало, что в стране есть научные и педагогические силы, готовые выполнять задачи гуманизации народного образования. В стране определились и найдены новые формы организации как научных, так и педагогических коллективов с высочайшим коэффициентом полезной деятельности.

Сегодняшняя ситуация требует выяснить: способствует ли нынешняя постановка учебно-воспитательного процесса в школе и в педвузе стимулированию творчества; как и на что ориентировать будущего педагога; как помочь ему адаптироваться в его будущей практической деятельности; какие пути и перспективы ему открыть в школе нового типа. Сегодня не найдена единая точка зрения на самую социальную основу средней и высшей школы: их конечные цели и назначение, ценностные установки педагогов, их

взаимоотношения, которым нередко присущ формализм. Образ школьной жизни, лишенный свободы, искренности и тепла, требуется осмыслить в целом будущему учителю, чтобы знать и наметить для себя пути и способы разрешения, преодоления различных противоречий.

В постановке сегодняшнего процесса профессиональной подготовки будущего педагога мы видим несколько общих уровней. Первый – формирование нового содержания педагогического образования. Вопрос о том, чему учить будущего педагога, всегда был и остается одним из центральных для всех отраслей педагогической науки. Дискуссии последних лет отодвинули его на второй план. Стало казаться, что главное – это новые методы и формы подготовки. Ясно, однако, что вопрос о содержании педагогической подготовки пока не решен до конца, хотя обучаем по новым учебникам и программам, соответствующим новым стандартам. Часто в них не учитываются этнокультурные особенности контингента студентов. Как же совершенствовать в этих условиях подготовку студентов? Вопрос не прост, и силами отдельных учителей и преподавателей кафедр вузов пока он не разрешим; концентрация научных усилий вокруг проблемы рефлексивной педагогики даст положительное разрешение многих вопросов профессионального совершенствования. Нам думается, что обучение знаниям основ наук, очевидно, недостаточно, необходимо формировать такое содержание образования, характер которого известен в истории педагогической научной мысли: в педвузе нужно учить не столько знаниям, сколько формировать педагогическое мышление, чему способствует педагогическая рефлексия. В процессе подготовки будущих учителей начальных классов нужно специально формировать умения педагогической рефлексивной деятельности.

Уровень второй – переход от пассивных форм и методов подготовки к активным; роль и значение новых педагогических технологий в профессиональном совершенствовании студентов. Как научить будущего

педагога диагностике «школьных болезней»? С этих позиций очевидны новые организационно-методические формы преподавания на основе диалога, дискуссий, осмысления, рефлексии, деловых игр и т.д. Поэтому именно сейчас возможно выйти на новый уровень рефлексивного анализа процесса педагогического творчества в педвузе.

Уровень третий – педагогическое творчество – это, прежде всего уникальный внутренний опыт, неповторимая личность будущего педагога, его талант, вдохновение. Этот сложный аспект профессиональной деятельности, который возможно исследовать в основном средствами педагогической рефлексии, Именно этот сложный аспект профессиональной деятельности выходит из поля зрения и, следовательно, практических задач подготовки учителя в вузе. Если до сих пор мы приспособляли будущего учителя к его будущей деятельности, так сказать, «вживляли» его в его профессию, то сейчас пути видятся в направлении на преодоление отчуждения, на выработку иных отношений – сочувствия, помощи, общения, совместного творчества, т.е. мы должны как путь совершенствования подготовки будущих педагогов выбрать гуманистическую направленность, путь от сотрудничества к сотворчеству средствами педагогическую рефлексию.

Изучая работы в области рефлексивной педагогики, мы согласны с положением о том, что активизация рефлексивного механизма позволяет специалисту в ходе профессиональной подготовки оптимизировать процессы творческого, практического и профессионального мышления и понимания в общении (90).

В педагогической литературе отмечается, что без специальной теоретической подготовки в области рефлексивной деятельности и специальной тренинговой работы по применению рефлексии в подготовке специалиста затрудняется деятельность самого рефлексивного механизма

человека, понижается его эффективность, естественно, сказывается на профессиональной подготовке.

Возрастающий интерес педагогов к проблеме рефлексии позволяет говорить о различных подходах к этой проблеме, реализации рефлексии в различных концепциях современного образования и воспитания, в том числе и профессионального педагогического образования. Особенностью педагогической рефлексии является двухуровневая организация самого рефлексивного механизма: предметный и личностный. Предметный уровень предполагает действия, образ действия. Личностный – социально-психологическую сферу, тот уровень в психологии выделяется как высший уровень. Закономерно, «овладение высшим уровнем рефлексии возможно только при освоении низших, в то же время достижение высшего уровня обеспечивает лучшие результаты на предыдущий» (90).

Как отмечают ученые, развитие рефлексии идет от более простого «уровня, к более сложному. Рефлексия, определяемая психологической сферой, как более глубинной, личностной, выводящей на духовный пласт этнокультуры и на определение индивидуально-национально-психологических особенностей человека, естественно, относится к высшему уровню рефлексии. Активизация этого уровня рефлексивного механизма составляет содержание формирования педагогической рефлексии. Развитие различных уровней рефлексивного механизма с акцентом активизации высшего уровня рефлексии в педагогическом процессе оказывает существенное воздействие на решение вопроса подготовки будущего учителя.

Понятие рефлексия стало в последнее время все чаще входить в оборот профессиональной педагогической терминологии. Спектр смыслов, которые имеют место при использовании понятия рефлексии, достаточно широк: самопознание, самооценка, самоанализ, самосознание, размышление, обдумывание своих действий и т.д. Рефлексия в педагогике -

мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности. Она помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свою деятельность. Понятие «рефлексия» помогает выделить широкий круг явлений, в которых проявляется способность человека к осознанию и познанию собственной деятельности.

На педагогическом уровне рефлексия исследовалась К.В. Вербовой, К.Я. Вазиной, И.Ф.Исаевым, И.И. Казимирской, Г.А. Ковалевым, С.В. Кондратьевой, В.А. Кривошеевым, Ю.Н. Кулюткиным, А.К. Марковой, Л.М. Перминой, Е.Б. Петрушихиным, Г.Н. Сухобской, Н.М. Яковлевой и др. Анализ работ позволяет, на наш взгляд, сделать основополагающий вывод: если рассматривать педагогический процесс в контексте «субъект - субъектной парадигмы» (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев и др.), то результативность воздействия педагога на обучаемых значительно повышается благодаря рефлексивным процессам.

В теоретико-экспериментальных работах, представляющих уровень изучения рефлексии в педагогической деятельности, осуществлен переход к исследованию ее как средства саморегуляции педагогом своей деятельности и организуемого им учебно-воспитательного процесса, определения стратегий педагогического воздействия (К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, Л.М. Перминова и др.). Достаточно спонтанная и в то же время сознательно выстраиваемая рефлексия обеспечивает институционные и содержательные изменения образовательного процесса в целом.

«Педагогическая рефлексия, - пишет А.К. Маркова, - это способность педагога мысленно представить себе сложившуюся картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе, обращенность сознания педагога на самого себя, учет представлений воспитанника о том, как педагог понимает деятельность ребенка» (98). Г.М. Коджаспирова указывает, что педагогическая рефлексия определяет отношение педагога к самому себе как

к субъекту профессиональной деятельности.

«Рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом профессиональной деятельности и самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (дети, коллеги, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления». В.А. Сластенин отмечает, что рефлексивные умения имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь с завершающим этапом решения профессиональной задачи, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов профессиональной деятельности (151).

Ряд исследований рассматривают рефлексю как компонент социально - перцептивных способностей педагога, обеспечивающих процесс адекватного восприятия учителем своих учеников, и через них - в зеркальном отражении самого себя (С.К. Кондратьева, В.А. Кривошеев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), как необходимую сторону коммуникативного искусства (А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, С. Робертсон, Т. Кейт), как фактор, определяющий эффективность прогностических умений педагога (Л.А. Регуш, Д. Бланк.). В рамках этого направления преимущественно исследуется структура, содержание и адекватность (точность, полнота, развернутость) рефлексивных представлений - степень совпадения реальных и предполагаемых оценок различных качеств и характеристик педагога (88, 98, 140). Кроме того, изучается характер связи между рефлексивными представлениями и разнообразными деятельностными, профессиональными и личностными комплексными характеристиками. Рефлексивная позиция «эксперт по подаче информации» проявляется по сути в одной из важнейших профессиональных сфер деятельности учителя - конструктивно-методической и выражается в анализе своих планирующих и конструктивных действий, то есть рефлексивный план педагога обращен вперед и имеет в целом

перспективную, прогностическую ориентацию, хотя не исключен и ретроспективный анализ предшествующей деятельности (160., с.15).

В последнее время ученых привлекает проблема построения уровневой структуры рефлексии, изучения ее внутренних механизмов, определения ее компонентного состава. При построении модели рефлексивного учителя Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская опирались на концепцию многомерности педагогического мышления, направленного на решение педагогических задач разного уровня структурной сложности, отражающей логику развертывания педагогической деятельности (108).

Перед педагогом стоят задачи различного характера: исполнительского, проектировочного, аналитического. Первый вид задач возникает перед учителем при передаче замысла, текущей корректировке исходной программы, оперативной ее доводке или изменении, то есть в процессе реализации методических замыслов и проектов. Задачи проектировочного характера возникают в процессе конструирования способов и средств педагогического воздействия (разработка эффективных учебных форм организации учебной деятельности, выбор учебных средств и т.д.). Задачи аналитического характера связаны с осмыслением и обобщением опыта своей работы. Если при решении задач исполнительского типа, рефлексивные элементы как бы растворены в практической деятельности, выполняя свою фундаментальную функцию «обратной связи», то задачи проектировочного и тем более аналитического типа более «рефлексогенны» и их продуктивное решение возможно лишь при выходе педагога в рефлексивную позицию по отношению к своей деятельности.

Выход в рефлексивную позицию имеет универсальный механизм для любой деятельности - осознание проблемной ситуации. До тех пор, пока способы, педагогического воздействия, проектируемые педагогом на конкретном этапе его практической деятельности, оказываются достаточно успешными для реализации намеченных целей, педагогу нет необходимости

задумываться над ними. Однако, как только возникает «рассогласование» между планами и реальными результатами деятельности, педагог вынужден сделать объектом анализа не только свои исполнительные, но и свои планирующие действия. Иначе говоря, вкладывающаяся проблемная ситуация как бы приостанавливает поступательный вид деятельности и побуждает педагога к выходу в рефлексивную позицию, что 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. Совершая эти действия, педагог вступает в новое отношение к своей деятельности - рефлексивное, для которого характерен исследовательский подход, что проявляется в следующем.

Во-первых, в стремлении педагога осмыслить внутренние механизмы процесса обучения и воспитания, выяснить, почему одни учебные приемы оказываются эффективными, а другие не способствуют продвижению детей, обнаружить некоторые общие закономерности, регулирующие процесс обучения и т.п., то есть, в стремлении «дойти до сути» всех тех явлений, которые до этого не представлялись ему проблемными. Во-вторых, в продуктивном характере анализа педагогом своего практического опыта, что позволяет сделать его «отчужденным», доступным для дальнейшего его осмысления в контексте опыта науки и передачи его другим людям. И, в-третьих, в конструктивной направленности рефлексивного анализа своей деятельности, что позволяет педагогу из общей ее структуры выделить отдельные самостоятельные задачи, решение которых требует своих специальных способов и подходов к поиску средств для реализации.

Исследуя рефлексию в процессах педагогического общения, С.В. Кондратьева различает два типа рефлексии - коммуникативную и личностную. Предметом коммуникативной рефлексии педагога – является социально-психологические характеристики педагогического

взаимодействия. Личностная рефлексия направлена на самоанализ и самоконтроль педагогом тех действий, которые связаны с обеспечением содержательной и операциональной сторон педагогического воздействия. В коммуникативной рефлексии педагога выделяются «два аспекта»: социально - перцептивный и личностно - коммуникативный. Социально - перцептивная рефлексия, рефлексия другого, функционирует в процессе познания педагогом воспитанника. С.В. Кондратьева выделяет следующие структурные компоненты этого вида рефлексии: выдвижение гипотез о скрытых целях и мотивах поведения детей; предвидение его поведения; самоанализ и самоконтроль своего мнения о нем; раскрытие существенных противоречий его личности; анализ изменения личности детей с условиями воспитания; преодоление противоречий между ранее сформировавшимся мнением о ребенке и новыми фактами поведения ребенка; мотивация рефлексирования (чувство сомнения, стремление «докопаться» до истины и др.).

Прослеживание генезиса общения педагога с детьми, показало слитность всех проявлений рефлексии на ранних этапах ее формирования и определенную их эмансипацию на более поздних этапах. Все виды и типы рефлексии активизируются, по мнению С.В. Кондратьевой, при условии создания у педагога установки наблюдать и анализировать собственное поведение и поведение детей. Важнейшую роль в формировании такой установки, могут сыграть специально организованные занятия по активному социально-психологическому обучению педагогическому общению. В этом же контексте можно рассматривать работы Ю.Н. Емельянова, посвященные социально-психологическому проектированию в педагогике. Критикуя линейную модель коммуникации, сложившуюся в педагогике, автор предлагает заменить ее специальной работой по проектированию социальных ситуаций. Педагог, по мнению Ю.Н. Емельянова, должен входить в класс или аудиторию не с готовым планом.

Анализ зарубежной исследовательской литературы по проблеме профессиональной рефлексии педагога показал, что в целом современные разработки в большей степени касаются механизмов функциональной нагрузки рефлексии, определения ее места и роли в различных сторонах педагогической деятельности, поиск оптимальных путей ее целенаправленного развития. В последнее время ученых привлекает проблема построения уровневой структуры рефлексии, изучения ее внутренних механизмов, определения ее компонентного состава.

Так, концептуальную основу уровневой модели педагогической рефлексии, предложенной М. Ван Маненом, К. Цейхнером и Д. Листоном составляет проблемность профессионального мышления, содержание и глубина проблем, являющихся предметом рефлексивного анализа учителя (114). Регламентированность и рецептурность профессионального мышления, представляющая начальный уровень педагогической рефлексии, проявляется в нацеленности 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 моменты учебной ситуации, рассматриваемые в контексте группы, класса, школы, общества в целом не представляются проблемными. Главным содержанием анализа педагога являются его практические действия, их продуктивность, то есть проявление из немедленной отдачи в виде усвоения какого-то учебного материала учеником. При этом практические действия анализируются и оцениваются как «правильные» и «неправильные» в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям. Второй уровень рефлексивности - 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 педагог рассматривает конкретную педагогическую ситуацию как проявление более общих психологических и педагогических закономерностей. Третий уровень рефлексивности критичный - основан на внесении в анализ моральных и этических критериев. На этом уровне центральным вопросом становится проблема: какие цели, формы, методы и какое содержание образования ведут к утверждению справедливых и прогрессивных форм социальной жизни. Здесь и процесс обучения (цели и средства) и учебная ситуация в целом (контекст обучения) рассматриваются как проблемные.

Таким образом, данная уровневая модель педагогической рефлексии представляет собой своеобразный эволюционный срез профессионального рефлексивного мышления педагога от уровня рецептурного, технически рационального мышления, операционный план которого ограничен пространством «здесь и теперь», до уровня профессионального мышления, приобретающего панорамный характер, принимающего в расчет и профессиональные, и морально-этические, и широкие социальные критерии оценки педагогической ситуации.

Предметный план рефлексии педагога дает основание для дифференциации ее видов. Как отмечается в ряде исследований, в процессе рефлексивного управления обучением взаимодействуют два разнонаправленных вида рефлексивной ориентации сознания педагога: исследование собственных действий и исследования им действий ребенка (Е.Б. Петрушихин). При этом эти два вида рефлексии - «на себя» и «на детей» могут происходить синхронно с совмещением своих предметных плоскостей. Перед педагогом в этом случае стоит достаточно сложная задача отрефлексировать реальную внутреннюю картину действий ученика, гибко коррелируя ее с рефлексивным анализом собственных действий по выполнению учебной задачи и конструированием методических подходов для коррекции и развития соответствующих действий ребенка. Рефлексивная

позиция педагога «на ребенка» имеет свои особенности. По данным различных исследований приоритетная концентрация профессионального рефлексивного анализа на ребенке, является не только следствием влияния каких-либо ситуативных факторов или личностных качеств педагога, но в значительной степени представляет собой результат профессиональной эволюции педагога отражение высокого уровня его профессионализма.

Исследование К. Кларка и П. Петерсона (183) показали, что предметом размышления американских педагогов, соответствующих высокому статусу «эффективный» в своей деятельности, во время процесса обучения были в первую очередь дети, а затем соответственно: обучающие и воспитывающие процедуры (методы, приемы, средства обучения и воспитания); содержание предмета, цели обучения и т.д. Главным ориентиром рефлексивного сознания педагога направляющим и организующим все его действия, является ребенок. Однако развитие этого отношения в педагогической системе «педагог – ребенок» происходит не сразу и не спонтанно, как указывалось, этот процесс обусловлен целым рядом факторов, одним из которых является профессиональный рост педагога, накопление им определенного практического опыта и его осмысление, постепенное формирование профессионально-личностных убеждений, ценностных ориентации.

Ф. Фуллер и О. Боужн (183) изучавшие процесс профессиональной адаптации начинающих американских педагогов, выделили три последовательные фазы в этом процессе, в зависимости от специфики тех проблем, которые становятся предметом особых тревог и личных переживаний начинающих воспитателей. Первая фаза связана с проблемами профессионального «выживания» (оценка своей адекватности выбранной профессии, владение группой детей, завоевание авторитета у детей). На второй фазе появляются проблемы, связанные с собственно процессом обучения и воспитания (первые успехи и неудачи в обучении и воспитании оптимальными приемами и методами). Содержанием третьей фазы

становятся проблемы и переживания молодого педагога, связанные с детьми: их продвижения в учебе, их эмоциональное состояние, взаимоотношения между собой, их индивидуально-психологические особенности. Третья фаза по своему содержанию свидетельствует о профессиональной зрелости педагога. Однако, прийти к ней, миновав первые две, невозможно.

Этот вывод подтвердили эксперименты Р. Адаме и К. Мамей, изучавших лонгитюдным методом процесс профессионального становления молодых педагогов (135). Экспериментальные срезы на первом, третьем и пятом году работы обнаружили заметное снижение их «личных проблем», связанных с вхождением в новую профессиональную роль и постепенный «разворот» педагога к проблемам, сконцентрированным на ребенке, его индивидуальных особенностях. Процесс смены приоритетов в объектах профессионального анализа педагога «является отражением одной из глубинных психологических закономерностей сознательной регуляции им собственных действий». То, что в деятельности занимает структурное место ее условий, постепенно автоматизируется и свертывается, а в центре внимания и сознательной регуляции стоят цели этой деятельности, сам процесс взаимодействия в системе «педагог - ребенок». Опытный педагог оценивает содержание как бы глазами своего ребенка; предвосхищая его отношение к приемам и методам воспитания и обучения. Таким образом, выделение таких видов рефлексии как рефлексия на себя как субъекта деятельности и рефлексия на ребенка имеет под собой не только дифференциацию предметного плана. Результаты исследований позволяют рассматривать эти виды под углом эволюционного принципа: как ступени развития профессионального рефлексивного сознания педагога.

Анализ содержания различных видов педагогической рефлексии и оснований, определяющих подходы к их классификации, показывает глубокий потенциал рефлексивных свойств профессионального мышления педагога, раскрывающийся в возможности осуществления

саморегулируемого анализа своей деятельности с различной предметной направленностью и временной ориентацией (прогностическая, синхронная, ретроспективная, панорамная рефлексия, рефлексия «на себя», «на предмет», «на ребенка»). Такая активная исследовательская позиция педагога в решении им профессиональных проблем, основанная на его способности интегрировать свой практический опыт, теоретические знания и профессионально-социальные ценностные ориентации, составляет центральное звено большинства концептуальных моделей педагогической рефлексии, в структуре которых доминирует операциональный план рефлексивного мышления педагога.

Рефлексивное управление рассматривается в науке как неотъемлемая характеристика межличностного взаимодействия. В частности, Ю.Н. Кулюткин указывает на возникновение в процессе обучения педагогического парадокса, который состоит в том, что преподаватель, управляя учебной деятельностью человека, по существу управляет процессами его самоуправления (108). Эту мысль разделяет и Е.Н. Шиянов, по мнению, которого сущностная характеристика рефлексивного управления состоит в том, что целью совместной деятельности является развитие способности к самоуправлению (174).

«Опыт плюс рефлексия этого опыта равняется развитие», такую формулировку предлагает Д. Познер в книге «Практический опыт: руководство по развитию рефлексии у педагога». То есть накопление практического опыта является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста; лишь постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта позволяют любому специалисту развивать свое мастерство. В своей деятельности руководитель выступает в разных функциональных позициях. Первая и основная - это позиция практика, задачей которого является организация деятельности вверенного ему учреждения и его коллектива. Однако характерна и еще одна позиция по

отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для специалиста в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Если в своей практической деятельности он конструирует и использует те или иные способы руководства деятельностью коллектива, то теперь сами эти способы превращаются в предмет осмысления. Если в процессе оценки деятельности коллег руководитель применяет определенные критерии и показатели, то теперь они становятся тем, что должно быть осознанно и раскрыто.

Рефлексивные процессы проявляются: в процессе управленческого взаимодействия, когда руководитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки подчиненных; в процессе проектирования деятельности коллектива, когда разрабатываются цели, стратегии их достижения, причем с учетом особенностей подчиненных и возможностей их продвижения и развития; в процессе самоанализа и самооценки руководителем собственной деятельности и самого себя как субъекта.

Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. Рефлексия характеризует самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Рефлексия - «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого анализа критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека»

Рефлексия является также и одним из необходимых условий

преодоления так называемой эгоцентричности мыслительной деятельности, т.е. рассмотрения проблемы лишь с одной стороны, с одной стереотипной точки зрения. Только в том случае, когда человек умеет посмотреть на себя и на свои действия со стороны, с позиции другого человека, принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои односторонние установки. Этот момент очень важен для будущего педагога.

И, наконец, необходимость рефлексивного отношения специалиста к собственной деятельности определяется тем обстоятельством, что нельзя понять свой индивидуальный опыт, не всматриваясь в опыт других, и нельзя воспринять опыт предыдущих поколений, не соотнеся его с собственной деятельностью. Именно поэтому каждому специалисту необходимо умение осмотреть на свою деятельность не только «изнутри», но и как бы «со стороны», сделать ее предметом специального анализа, объективировать эту деятельность для себя и для других. Такая децентрация, способствует расширению горизонта восприятия, освобождению от предрассудков, пересмотру привычных систем ценностей. Отсюда рождается особое мироощущение, в котором благоговение перед жизнью во всех ее проявлениях сочетается с пониманием хрупкости социальных связей, необходимости специальных усилий по их поддержанию и восстановлению.

По мнению П.И. Третьякова (134), основополагающим условием развивающей и развивающейся школы является выполнение руководителями и учителями основной функции - быть стимулирующим началом в развитии личности каждого ученика. Создание таких условий, при которых поручение, задание ученику или учителю по выполнению плана, программы обновленной образовательной деятельности становится самоосознанным стимулом, относится к наиболее острой проблеме теории и практики управления развитием личности. Осознанная потребность в том или ином ее

виде формирует внутренний настрой (мотив) на целенаправленную преобразующую деятельность. Рефлексивное управление учебно-воспитательным процессом связано именно с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. Таким образом, самоосознание (рефлексия) является исходным началом мотивации, которое усиливается по мере развития потребностей, и, прежде всего, образовательных.

Вслед за глубоким самоосознанием начинают развиваться процессы: самоопределения - самовыражения - самоутверждения - самореализации – саморегуляции. Все эти глубинные процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития личности, основу рефлексивного управления педагогическими системами. Действительно, рефлексивные процессы являются необходимым условием для организации взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания между руководителем и подчиненным. Главный момент управленческой деятельности - постановка подчиненного в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению, т.е. управление процессами управления, которое осуществляет сам подчиненный.

Полноценное освоение деятельности проходит через отношения между участниками процесса управления на личностно-значимом уровне. Межличностный процесс - это диалог. Рефлексивное взаимодействие руководителя и подчиненного предполагает наиболее высокий уровень активности личностей, богатство и разнообразие их взаимосвязей, отношений. Мотивация заключается в высоком самоосознанном побудительном смысле во всех ситуациях сотрудничества. Руководитель не просто ставит задачи, дает распоряжения, но и стремится к тому, чтобы они были внутренне поняты людьми. Он не просто разрабатывает способы достижения управленческих целей, но и создает условия, чтобы они были поняты подчиненными. Он не только оценивает результаты деятельности, но

и формирует способность к самооценке у своих подчиненных.

Рефлексии практически нельзя научить без действий. Невозможно показать, как нужно рефлексировать. Чтобы освоить функции рефлексии (анализ, целеполагание, контроль, оценку и др.), необходимо упражняться самостоятельно: проводить самоанализ, самоцелеполагание, самопланирование, самоорганизацию, самоконтроль и саморегуляцию. Для активного протекания процессов рефлексии от самосознания до саморегуляции необходимы механизмы - регуляторы мышления, коммуникации и кооперации и собственно самосознания (установления внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не - Я») (155). Помочь овладеть этими механизмами - первоочередная задача руководителя в процессе управленческой деятельности.

Таким образом, рефлексивный подход позволяет переосмыслить управленческий опыт посредством рефлексивных действий, выбрать направления обновления процесса управления и гуманизации взаимоотношений и взаимодействий субъектов в условиях педагогической системы.

**Педагогическая рефлексия** представляется нам тем реальным феноменом, «механизмом», который характеризует способность педагога к выходу за рамки простого исполнительства, к возвышению над конкретной деятельностью недопущению превращения деятельности в функциональное поведение, к расширению рамок профессиональной роли. Педагогическая рефлексия позволяет педагогу при исполнении профессиональной роли удерживать ее под личностно-ценным контролем, быть выше инерции формально - ролевого поведения и многомернее принимаемой ролевой логики (6).

По утверждению М.С. Кагана, одним из главных признаков педагогической является направленность на систему деятельности, элементами которой являются: а) субъект деятельности, наделенный

активностью, направляющий ее на объекты; б) объект деятельности; в) сама активность, выражающаяся в способе овладения объектом-субъектом (74).

Исходя из сказанного, мы можем заключить, что педагог выражает себя и направляет свои действия на собственно-педагогическую деятельность, проявляя в ней свою активность. Педагог сам формулирует цели деятельности, выбирает способы их достижения (на основе самовыбора, в ходе целеполагания, мотивации), сам анализирует и корректирует полученные результаты, а также свои собственные качества как субъекта деятельности, выявляя свое отношение к деятельности, к самому себе, к другим участникам деятельности, словом, самоопределяется как личность.

Итак, личностная педагогическая деятельность педагога подвергается постоянному рефлексивному анализу. Мы предлагаем в качестве такого анализа ввести функциональный анализ педагогической деятельности. Основанием для выделения подобной единицы анализа педагогической деятельности может служить положение В.А. Сластенина о том, что «функциональный анализ педагогической деятельности вскрывает систему основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности личность педагога» (154).

В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «функция» толкуется как: 1. явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; 2. в математике: переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменений другой величины; 3. роль, значение чего -нибудь; 4. обязанность, круг деятельности (113). Мы можем трактовать «функциональный анализ педагогической деятельности» как осмысление своих обязанностей, понимания своей роли, значимости данной деятельности и вместе с тем анализ, ведущий к качественному изменению педагогической деятельности.

Таким образом, содержанием рефлексивного анализа в структуре профессиональной деятельности будущего педагога является функциональный анализ педагогической деятельности. Поэтому мы в нашей работе, в дальнейшем будем рассматривать рефлексивный анализ в структуре профессиональной подготовки будущего педагога именно через функциональные обязанности педагогической деятельности. Ибо считаем, будущие педагоги должны осознавать и анализировать свои главные функции, что повлечет к их четкому выполнению, а всему этому должен способствовать организованный процесс профессиональной подготовки студентов в высшей педагогической школе.

Охарактеризовав сущность педагогической рефлексии, остановимся на функциональном анализе деятельности педагога, выделив то его содержание, которое, с нашей точки зрения, обеспечивает наиболее полное раскрытие рефлексивного анализа в структуре профессиональной подготовки студента.

Чаще всего педагогическая литература оперирует тремя функциями: образовательной, развивающей, воспитательной. Чтобы глубже познать сущность педагогической деятельности педагога, вскрыть профессиональные резервы, В.А. Вединяпина (36), рассматривая функции педагогической деятельности педагога, отмечает, что надо исходить от отправного: цели назначения учителя и его труда в обществе. Она делает вывод, что в реализации функций педагога испытывают определенные трудности, связанные с недостаточной их теоретической и эмпирической обоснованностью. Мы солидарны с ней в том, что в процессе профессиональной подготовки необходимо овладеть не только понятиями функций, но и их содержанием, структурой, путями их осуществления. Автор, исходя из системно-целостного представления о сущностной организации человека, на пента-базисной основе сфер психического развития ребенка: потребности – эмоции – темперамент — сознание, представляет такие функции, как обучающая, воспитывающая, развивающая, управляющая

и самообразовательная.

Вызывает интерес самообразовательная функция, которая, по мнению автора, заключается в постоянном поиске новых знаний, передового опыта, осмыслении полученной информации, включении ее и в связь с наличным знанием, в приращении знания и непосредственном использовании нового уровня знаний в преобразовании, в совершенствовании своей педагогической деятельности (44).

В желании педагога осмыслить свой опыт, обобщить опыт педагогов – практиков, педагогов новаторов мы просматриваем средство такого опосредованного взаимодействия, показывающее стремление педагога рефлексировать, что выражается в потребности преодоления профессиональной ограниченности. Нам предоставляется, в таком взаимодействии выражается столько индивидуальный интерес, сколько проблемы преподавательства как социально – профессиональной группы, ибо педагог осознает себя частью профессиональной общности. Возможность «заглянуть в себя» облегчает познание других, соотнесение их интересов и проблем, со своими. Поэтому в педагогической рефлексии мы не без основания видим сложную логическую форму самопостижения «должного в сущем, социального в индивидуальном». Педагог стремится сделать выявленные им закономерности всеобщим достижением профессионалов, человечества в целом (здесь мы имеем виду педагогическую публицистику, педагогическую литературу, специальные научные педагогические исследования).

Наличие рефлексивного уровня в мышлении педагога содержит предпосылки бесконечного совершенствования деятельности, педагог воспринимает как объекты, которые могут быть изменены и усовершенствованы, поскольку суть рефлексии в изменении средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, лучшего и более полного достижения цели (51, с.55).

Выявленные основания как прямой результат рефлексии включаются в системную организацию личностной регуляции и обуславливают изменение мотивов, целей, потребностей субъекта деятельности, его поведения, способов деятельности. Все это углубляет критический подход в направлении наличного уровня развития субъекта деятельности, качеств его личности, обуславливая его дальнейшее изменение и самосовершенствование.

С первых дней обучения в вузе важно открыть перед студентами «тайны» их будущей профессиональной деятельности, ее закономерности и связи, ориентировать и направлять их интеллектуальные силы и возможности на решение профессиональных задач. На примерах «идеального образца» намечается программа интеллектуально-профессионального развития будущих специалистов, формируется база необходимых средств и приемов, позволяющих шаг за шагом продвигаться к профессионализму, мастерству и творчеству собственной личности и будущей деятельности. При этом вначале создаются условия для поиска «себя», нахождения своего собственного и идеального профессионально-творческого пути.

В профессиональном становлении личности педагога определяющим базовым основанием выступает «Я - образ», «Я - концепция». Реализация индивидуально-творческого подхода предполагает, прежде всего развитие и формирование у студентов, будущих учителей начальных классов, идеального личностно-профессионального «Я»: каким я должен стать, чтобы быть специалистом высокого уровня, профессионалом-мастером, специалистом-творцом. Это, в свою очередь, связано с перестройкой мотивационной сферы будущего педагога. Результатом такой перестройки является возникновение цели «внутри себя», осознание студентами, работающими кадрами личностного смысла профессиональных знаний, умений, навыков, качеств, развитие профессиональной рефлексии.

Профессиональная рефлексия, взаимосвязанная с профессиональным

сознанием и самосознанием, помогает специалисту выйти из состояния своеобразного «поглощения» самой профессией и посмотреть на нее с позиции «стороннего» наблюдателя, занять позицию «вне ее», «над ней» - для суждения о ней. Профессиональная рефлексия, таким образом, определяет отношение специалиста к самому себе как к субъекту деятельности, предвидение себя в конкретной рабочей ситуации. Способность сравнивать, сопоставлять собственное видение себя с оценками других участников взаимодействия помогает учителю начальных классов осознать, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми.

Рефлексия является личностным качеством, взаимообразно влияет на внутренние стимулы развития потребности педагога в самообразовании самореализации, самосовершенствовании и тесно связана с творчеством в профессиональной сфере, с осознанием себя в этой позиции и оценкой эффективности своей деятельности, с осмыслением ее не только «для себя», но и «для других».

Таким образом, рефлексивный подход создает реальные предпосылки для реализации индивидуально-творческого подхода в развитии специалиста. Его специфика состоит не только в повышении уровня обучаемости специалиста, но и в максимальной степени развития у последнего субъективности, которая выражается в способности к самореализации, самоуправлению, саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, самокоррекции.

## **1.2. Процесс формирования рефлексивных умений в отечественной и зарубежной теории и практике.**

Успешное выполнение педагогической деятельности требует от учителя не только хороших знаний в области психологии, педагогики и других наук,

но и навыков организаторской деятельности, владения методами и формами педагогической деятельности. Чем сложнее деятельность, отдаленнее цели, чем более сложных преобразований объектов они требуют, тем обширнее становится интеллектуальная промежуточная деятельность, т.е. использование имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приемов действия в соответствии с поставленной целью - что и представляют собой умения.

Большинство операций в деятельности человека являются результатом обучения, овладения общественно выработанными способами действия, т.е. результатом сформированности умений (123). В психолого-педагогической литературе существуют разногласия в определении понятия "умение".

Умение в широком смысле слова определяется психологами и дидактами в двух аспектах:

- умение - "знание в действии", применение знаний в учебно-познавательной деятельности как способ и качество деятельности;

- умение - способность ученика к целенаправленной и результативной деятельности, умение как качество личности. Подход к умению, как к категории действия, способствует раскрытию как содержательной, так и операционной стороны умения с позиций теории деятельности.

В психолого-педагогической литературе, в диссертационных исследованиях уже не раз проводился анализ имеющихся точек зрения на понятие «умения», а также его соотношения с понятиями «знание» и «навык», и можно сказать, что в науке не сложилось единого подхода к определению понятия «умение». Н.А. Лошкарева, пишет в своей диссертации, что ещё в 60-е годы насчитывалось более 50 определений понятия «умение» и «навык» (123). Например, А.В. Петровский вычленяет психологические аспекты в раскрытии понятия «умение»: Термином «умение» обозначают владение сложной системой психологических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющихся у субъекта знаний и

навыков (123).

Сущность понятия «умения» интересовала многих психологов и педагогов, и в процессе разработки проблемы толкование понятия изменялось. Одни авторы считали, что «умение» - это не вполне завершённый навык (Н.Д. Левитов, П.А. Рудик, Н.А. Рыков и др.), другие считали «умение» составным компонентом деятельности, в котором воплощаются знания, навыки. К.К. Платонов, Л.И. Уманский включает умение в структуру педагогических способностей. Так, в исследовании К.К. Платонова умение рассматривается, как «способность человека выполнять какую-либо деятельность или действие на основе ранее полученного опыта». И далее «умение - это высшее человеческое свойство, формирование которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением» (127).

К.Н. Корнилов писал, что ... «умение - это один из существенных этапов в выработке навыка, в то время как навык - это завершённое умение». Позднее П.Н. Груздев писал, что «умение» включает совокупность разных навыков. Навык входит в умение, как составная часть. Кроме того, «умение» не просто совокупность навыков, а новая качественная ступень в культуре труда учащихся, в понимании предмета и развитии его способностей.

Другие ученые рассматривают умение как творческое действие, которое образовано на основе сформированных знаний и навыков (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.) (89, 93). Так, Е.П. Тонконогая, раскрывая 4-х компонентную структуру деятельности: цель, мотив, способ выполнения и результат, отмечает, что способ выполнения деятельности предполагает наличие у субъекта знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения этой деятельности. Умение, по мнению Б.Ф. Ломова, «предполагает хорошую ориентировку в новых условиях и выступает не как простое повторение того, что было усвоено в прошлом опыте, а включает в себя момент творчества» (93). М.А. Данилов определяет умение как готовность человека к практической деятельности, выполняемой сознательно на основе имеющихся

знаний.

Толкования сущности понятия «умение» получили свое развитие в современных исследованиях В.П. Беспалько, О.В. Драгуновой, М.А. Ковардаковой, Н.И. Пинчук и др. Так, В.П. Беспалько считает, что человек усваивает определенные виды деятельности, получая и перерабатывая соответствующую информацию, описывающую способы и приемы деятельности объектов, признаки и механизмы явлений. Факт усвоения проявляется в умении осуществлять деятельность, в которой различается ориентировочная и исполнительская части. Ориентировочная часть деятельности - это и есть собственно знания, существующие в форме умственных действий, а умения - исполнительская часть деятельности, проявляющаяся в речевой или материальной форме. Таким образом, знания и умения - это одна и та же деятельность, но существующая в разных формах (154).

В решении вопроса о природе умений в данном исследовании делается упор на положения тех исследователей, которые понимают под умениями владение способом выполнения системы действий на основе имеющихся знаний, при этом действия должны носить осознанный характер. Умение обладает способностью к обобщению, т.е. переходу от обобщений одного порядка к обобщенности другого, более высокого порядка. Умение любого уровня обобщенности приобретает в результате обобщения новое качество. Поэтому существует возможность переноса этого умения в ситуации, отличные от тех, в которых оно сформировалось. В новых условиях умение выступает не как простое повторение того, что было усвоено в прошлом опыте, а включает в себя элементы творчества (136).

Полное единодушие, считает Е.А. Милерян, достигнуто только в следующем: функционирование умения основано на «решающей роли сознания» и «работе мышления», и связано с анализом и учетом тех условий, в которых протекает деятельность: функционирование умений - это

использование знаний для решений определенных задач, в связи, с чем указывают на обобщенность умений, которая позволяет успешно решать поставленные задачи в изменяющихся условиях путем сознательного и целенаправленного избирательного применения соответствующих знаний (105).

Расхождения в трактовке смысла понятия «умения» сводятся к его определению через различные родовые понятия, например, действия или их систему: простейшие элементарные действия, сложную систему психологических и практических действий (К.К. Платонов и др.) (127), группу операций (А.А. Люблинская и др.). Умения определяются также через свойства личности: высшее человеческое свойство (К.К. Платонов и др.); способность успешно достигать сознательно поставленной цели (Е.А. Милерян и др.); часть навыка (А.М. Левинов и др.); через связь умения со знаниями: знания в действии (Е.А. Милерян, Н.А. Сорокин, Г.И. Щукина и др.). На эти расхождения указывают в своих работах Н.А. Лошкарева, Е.А. Милерян, Н.В. Немова, Н.А. Тоскина и др. (105).

В качестве важного вывода для нашего исследования в раскрытии сущности структуры умений является концепция А.Н. Леонтьева (89), которая отмечает, что сначала имеют место сознательно выполняемые действия, затем данные действия вводятся в состав более сложного целостного действия. Умение выступает в качестве направленной на достижение определенной цели «отдельной деятельности», содержанием которой является согласованная система умственных и практических действий, подчиненных промежуточными целям. Каждое из этих действий включает его выполнение, т.е. операции, считает Е.А. Милерян (105). Многократное выполнение определенных видов «отдельных деятельностей» может автоматизировать способ их выполнения, превратить эти «отдельные деятельности» в навык.

Наиболее существенным рассуждением, по мнению исследователей,

является неоднозначность характера связей между основными компонентами: знания, умения, навыки. Сопоставленный анализ работ по вопросу умений и навыков показал, что главное отличие умений от навыков состоит в выборе способа выполнения действия или деятельности при наличии в умении и в отсутствии выбора способа при навыке. Это отличие определяет разные системы упражнений по формированию умений и навыков. Так, при формировании умений в систему упражнений необходимо включать задания на применение разных способов выполнения одного и того же действия.

Рассматривая умение как компонент навыка, некоторые психологи предлагают следующую последовательность результатов обучения: знания – умения – навыки. Из такого подхода следует, что умения и навыки представляют собой два разных уровня владения действиями. И навык является более совершенным его этапом, поскольку он формируется в процессе длительных упражнений. Однако существует другой подход к выявлению последовательности перехода указанных выше действий. Согласно К.К. Платонову, умение это высшее человеческое свойство, формирование которого является конечной целью педагогического процесса, его завершением. Поэтому умение не может рассматриваться как часть навыка и, следовательно, оно возникает на последнем этапе формирования навыка (127). Согласно концепции К.К. Платонова, умение – возможность человека заниматься какой-либо деятельностью на основе ранее полученного опыта; знание – система понятий, усвоенных человеком, а навык – действие, формирующееся в личном опыте человека путем упражнений.

Определившись с сущностью понятия “умение”, в дальнейшем нам необходимо выделить устойчивые признаки умений. В отечественных психолого-педагогических исследованиях существуют различные подходы к рассмотрению данного вопроса (С.И. Киссельгоф, Е.А. Милерян, Л.Ф. Спирин, З.А. Решетова и др.) (105). Так, С.И. Киссельгоф считает, что умения отличаются сознательностью, проявляющейся в постановке цели,

планомерностью, выражающейся в предвидении хода событий, способностью к контролю, творческому применению, обобщенностью. Рассматривая умения как деятельность, достигающую успешного результата и выполняемую в соответствии с нормативными характеристиками, З.А. Решетова считает, что сформулированное умение должно отвечать в каждом конкретном случае отдельным показателям по следующим параметрам:

- в деятельности достигается намеченная цель – воспроизводится продукт заданного образца;
- деятельность выполняется составом действий и операций, адекватно реализующих предписываемую технологию;
- сформулированная деятельность отвечает установленной норме производительности;
- выполняемая деятельность является сознательной, т.е. учащиеся понимают её объективные условия и реально на них ориентируются при выполнении заданий;
- деятельность должна выполняться с известной мерой навыка (легко, свободно, быстро).

Продолжая усугублять рассматриваемую проблему, А.А. Иммамудинова выделяет девять устойчивых признаков умений:

- 1) психофизиологические свойства;
- 2) система взаимосвязанных действий,
- 3) способность выполнять определенную деятельность,
- 4) готовность выполнять действие,
- 5) имеют целевое значение,
- 6) основу составляют знания, умения (задатки, способности),
- 7) имеют сознательный характер,
- 8) имеют творческий характер,
- 9) применяются в изменяющихся условиях.

В зависимости от преимущества того или иного признака в

определении умений, можно выделить следующие исследовательские подходы к определению “умений”:

- а) синонимическое использование понятий “умение” и “навык”;
- б) определение умений через готовность выполнять действие;
- в) обозначение умений системой взаимосвязанных действий;
- г) определение умений как способности человека выполнять определенную деятельность;
- д) группа остальных определений понятия “умения”, имеющих единичный характер.

Образование умений представляет собой сложный процесс аналитико-синтетической деятельности коры больших полушарий головного мозга, в ходе которого создаются и закрепляются ассоциации между заданием, необходимым для его выполнения знаниями и применением знаний на практике. Повторные действия укрепляют эти ассоциации, а вариации заданий делают их все более точными. Таким образом, формируются черты и признаки умения:

- гибкость, т.е. способность рационально действовать в разных ситуациях;
- стойкость, т.е. сохранение точности и темпа;
- прочность (умение не утрачивается даже в тот период, когда оно практически не применяется).

Умения, выделяемые в современной педагогической науке, весьма многозначны по своей природе. В проводимых отечественными психологами педагогами исследованиях рассматриваются различные подходы к классификации умений. Наличие различных точек зрения на проблему классификации профессиональных умений отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. При самой общей классификации они могут быть представлены в двух обширных областях: умения “простые и специальные” (Г.И. Щукина и др.); “элементарные” (А.А.

Степанов и др.); “частные” умения (Е.И. Игнатъев и др.); умения “сложные и обобщенные” (Г.И. Щукина и др.); “умение-мастерство” (К.К. Платонов и др.), умения “более высокого порядка” (Т.А. Ильина и др.), умение “общее” (Е.И. Игнатъев и др.) (127).

В теории и практике педагогического образования не сложилась однозначная трактовка понятия “профессионально-педагогическая подготовка” будущего педагога. Это позволило А.А. Орлову на основе имеющихся подходов предположить, что педагогическая подготовка студентов как научная категория и феномен действительности представляет собой процесс и результат освоения системы профессиональных и этических знаний, формирование основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, конструктивно-организационных, прогностических, коммуникативных, рефлексивных), развития важнейших качеств (любви к детям, эмпатии, толерантности, эмоциональной устойчивости) и становление на этой основе личного педагогического кредо (115)

Далее ученый заключает, что педагогическая подготовка есть интегративный процесс и его стержнем является формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя начальных классов.

Задачей основного вузовского этапа профессионального образования является обеспечение единства его общекультурного и профессионального развития. В связи с этим мы считаем, что роль психолого-педагогических дисциплин в практике работы вузов возрастает, они выступают человекообразующими системами и являются носителями общекультурных знаний. Единство и взаимосвязь общекультурного и профессионального развития личности будущего учителя начальных классов обеспечиваются на основе определенной структуры содержания профессиональной подготовки. В исследовании О.Г. Хлоповских (169) теоретически и экспериментально

доказана необходимость выделения структуры содержания профессиональной подготовки.

1. Методологическая подготовка.
2. Теоретическая подготовка.
3. Методическая подготовка.
4. Практическая подготовка.
5. Рефлексивная подготовка.

Методологическая подготовка предполагает овладение студентами вуза, следующими компонентами образования: базовый компонент знаний, умений, навыков; учебно-профессиональные, познавательные умения обобщенного характера мировоззренческие знания и качества личности.

Теоретическая подготовка обеспечивает овладение студентами совокупности теоретических знаний по педагогической профессии – основы наук, применяемых в данной профессии; понятия и категории профессиональной направленности.

Методическая подготовка представляет собой изучение студентами методов, методик и технологий избранной профессии, овладение профессионально-педагогическими умениями и навыками.

Практическая подготовка представляет вузовский этап овладения профессией, так как на этом этапе происходит первоначальное использование профессионально - педагогических знаний, умений, навыков в различных видах педагогической практики.

Рефлексивная подготовка обеспечивает формирование у студентов целостного представления о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств, соответствующих профессиональным качествам.

Для того чтобы студент мог включиться в профессиональную деятельность, он должен быть к ней подготовлен. Готовность к деятельности рассматривается как необходимое условие успешной работы. В современной

литературе готовность понимается как особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Так, например, некоторые авторы (154) готовность к деятельности рассматривают как целенаправленное выражение личности, куда включаются убеждения личности, отношения, мотивы, знания, умения, навыки, настроенность на определенное поведение.

Разделяя мнение В.А. Сластенина, в готовность будущего учителя начальных классов мы вкладываем направленность на профессиональную деятельность, наличие знаний, требующих для компетентной профессиональной деятельности, профессиональные умения и навыки, сформированность профессионально значимых качеств личности (153).

Бесспорным является тот факт, что стержнем подготовке будущего учителя начальных классов является сформированность у него профессиональной направленности, которая развивается и одновременно подкрепляется на базе овладения профессиональными умениями. Таким образом, в качестве важнейших проявлений подготовки будущего учителя начальных классов выступают его педагогическая направленность и педагогические умения. Непосредственными составляющими педагогической направленности являются потребности и интересы личности, которые через осознание целей деятельности и их значимости для общества и самореализации индивида приобретают для него определенную ценность. В деятельности важно добиться органического сочетания широких специальных мотивов, собственно лежащих в самой педагогической деятельности.

Развитие у будущих учителей начальных классов соответствующей мотивации даст положительный эффект только в том случае, если оно подкрепляется развитием педагогических умений, органически включающих в себя соответствующую им систему знаний и навыков. Кроме того, развитие

операционально - деятельностной стороны есть средство усиления профессиональной направленности личности. Поэтому обратимся к следующему компоненту результативной составляющей подготовки будущего учителя начальных классов – педагогическим умениям, которые составляют операционально - деятельностную сторону профессиональной подготовки будущего педагога.

Взяв педагогические умения в качестве компонента профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, мы исходим из утверждения В.А. Сластенина о том, что главным показателем мастерства в любой области профессиональной деятельности является владение человеком специальными обобщенными умениями (153).

Педагогические умения, отражая уровень профессиональной подготовки учителя начальных классов, рассматриваются нами в качестве компонента ещё и потому, что они позволяют судить в целом о личности будущего учителя начальных классов. Приобретенные человеком профессиональные умения не только определяют качества его трудовой деятельности и обогащают его опыт, но и становятся качествами его личности, отмечает психолог К.К. Платонов (127).

По роду своей деятельности будущему учителю начальных классов необходимо проводить разнообразную работу, что потребует от студентов разнообразных знаний, умений, навыков. Как отмечает, Ю.П. Сокольников, могут быть выделены и такие практические знания, умения, навыки, которые могут быть необходимы в профессиональном становлении. К ним он относит знания и умения, связанные с планированием и организацией деятельности, с проявлением в ней инициативы и творчества, с умением общаться в коллективе, участвовать в самоуправлении (125).

В работах психологов и дидактов рассматриваются теоретические основы формирования умений, обладающих свойством переноса внутри

отдельного предмета или темы. В основу предлагаемой системы развития умений положена теория деятельности С.А. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева (142, 89).

Прежде всего, необходимо определить комплекс основных профессионально-педагогических умений, которые необходимы будущему учителю начальных классов в качестве базового компонента его подготовки на вузовском этапе обучения. Выделяя педагогические умения в качестве компонентов, характеризующих предметно-операционную сторону подготовки будущего учителя начальных классов, мы исходим из структуры педагогической деятельности. В качестве её составляющих Н.В. Кузьмина выделяет такие компоненты, как конструктивные, организаторские, коммуникативные (83, 84).

В состав наиболее существенных умений В.А. Сластенин включает теоретико-аналитические, прогностические, конструктивные и организационные, которые он называет обобщенными профессиональными умениями (153).

В деятельности учителя начальных классов О.А. Абдуллина выделяет “сквозные”, интегральные умения, которые являются составными частями всех умений. К таким умениям она относит организационные, умения по изучению учащихся, информационные, умения общения, а также методические умения, присущие учителям начальных классов (1).

Разделяя структурно - деятельностный подход исследователей О.А. Абдуллиной, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, А.И. Щербакова и др., можно выделить следующие группы педагогических умений: умение организовать виды деятельности; умения планировать и проводить воспитательное коллективное творческое дело; умения прогнозировать результаты воспитательной работы; конструктивные умения (умения отбирать, анализировать, синтезировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями воспитания, с учетом

уровня воспитанности школьников); коммуникативные умения (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения, умение находить контакт, общий язык и правильный тон с разными людьми); рефлексивные умения (рефлексивно - перцептивные умения; умения рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности).

Н.Я. Сайгушев рассматривает рефлексивные умения как системообразующие, поскольку степень их развития отражает не просто деятельностьную готовность будущего учителя начальных классов (которая характеризует сформированность всех остальных групп педагогических умений), а умение профессионально обоснованно осуществлять различные виды педагогической деятельности (146).

Учитывая особенности студенческого возраста, есть основания предполагать, что системообразующим личностным качеством в структуре подготовки будущего учителя начальных классов является рефлексия. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна о рефлексии жизни человека в целом или её этапов, отметим, что именно студенческий возраст является наиболее сензитивным к развитию рефлексивных способностей и умений. В студенческом возрасте, по выражению К.А. Абульхановой-Славской (2), может наиболее эффективно развиваться способность к конструктивной рефлексии, к рефлексивной работе с проблемами. Основной целью рефлексивного развития личности должны стать выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения субъекта с жизнью, а не отрыв от неё.

Должное внимание рефлексивным умениям уделяет в своих исследованиях и И.Ф. Исаев. Автор подчеркивает, что в совокупности аналитико-рефлексивных умений “ядро” составляют умения осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности, деятельности коллег и учеников; выделять для педагогического анализа главное звено; анализировать трудности, возникающие в ходе педагогической деятельности (72, с. 74).

В рамках разработанной концепции деятельности учителя начальных классов А.К. Маркова (98, с. 80) выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Последняя десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя начальных классов оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Учителю начальных классов необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, к результативности своей деятельности. Нам представляется, что данная группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя начальных классов, которая непосредственно связана с вопросами познания учителем личности учащегося.

В научной педагогической литературе считается целесообразным существование рефлексивно – перцептивных способностей. Так, например А.А. Реан выделяет группы рефлексивно – перцептивных умений, которые необходимо дифференцировать друг от друга. Рефлексивно- перцептивные умения он связывает с умениями учителя учитывать в своей деятельности собственные индивидуально-психологические особенности, адекватно оценивать свое психическое состояние, а также осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося (140).

На важность умения педагогического анализа, как органической части педагогической рефлексии, обращает внимание в своих работах Ю.А. Конаржевский. Педагогический анализ, как отмечает автор, объединяет в себе несколько этапов: этап предварительного ознакомления с предметом анализа; морфологическое и структурное описание предмета анализа; этап определения причинно-следственных связей; обобщение полученной информации; формирование выводов, их использование на практике, таким образом, педагогический анализ осуществляется благодаря процессу

интериоризации (перевода из внешнего во внутреннее) психолого-педагогических знаний. А организация педагогической деятельности будущим учителем начальных классов происходит в результате экстериоризации (перевода из внутреннего во внешнее) знаний на базе внутренней деятельности.

Развитие умений проходит несколько стадий. Сначала ознакомление с умением, осознание его смысла. Затем – первоначальное овладение им – обычно копирующее действие. Наконец, самостоятельное и всё более точное выполнение практических задач.

В работах психологов и дидактов рассматриваются теоретические основы развития умений, обладающих свойством переноса внутри отдельного предмета или темы. В основу предлагаемой системы развития умений положена теория деятельности, разработанная советскими психологами С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, и учение о типах ориентировки, разработанное П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной (88, 142).

Ориентировочная основа является важнейшей частью психологического механизма действия. Психологи различают три типа ориентировочной основы действия и соответственно им три типа ориентировки и задания. Каждый из них определяет результат и ход действия. Ориентировочную основу первого типа составляют только образцы действия и его продукт. Никаких указаний на то, как нужно выполнять действие, не дается. В результате таких поисков задание может быть выполнено, но действие, с помощью которого оно выполнено, остается неустойчивым, не воспроизводится при изменении условий, при переносе на новые задания.

Ориентировочная основа второго типа содержит не только образцы действия, но и все указания на то, как правильно выполнять действия с новым материалом. Студент приобретает определенные умения анализировать материал с точки зрения предстоящего действия; последнее,

обнаруживает устойчивость при изменении условий и переносится на новые задания.

Ориентировочная основа третьего типа не дается студенту в готовом виде. При обучении этому типу ориентировки будущий учитель начальных классов должен создать такие условия, которые побуждают будущего педагога самостоятельно составлять ориентировочную основу действий и затем действовать по ней. Нужно научить студента выделять в предложенном материале такие существенные свойства и отношения, которые могли бы служить ориентирами, опорными точками для выполнения любого частного задания данной области. Для этого нужно вооружить обучаемого общего принципа построения изучаемого материала (или структуры осваиваемого действия) и такими приемами анализа, которые позволили бы обнаружить этот принцип.

Для успешного развития умения выполнять то или иное действие, прежде всего самому будущему учителю начальных классов необходимо проанализировать структуру действий, четко представить из каких элементов (операций) оно складывается. Вычленив отдельные шаги элементы в структуре действия, надо определить наиболее целесообразную их последовательность и организовать систему упражнений, направленных на выработку умений выполнять эти действия.

Процесс развития умений в более развернутом виде включает следующие этапы:

- сознание обучаемым значения умения выполнять данное действие (мотивационная основа действия);
- определение цели действия;
- уяснение научных основ действия;
- определение основных структурных компонентов действия, которые были бы общими для широкого круга задач и не зависела от условий, в которых выполняется действие (опорные точки действия);

- выполнение небольшого количества упражнений, при которых учитель начальных классов контролирует действия с точки зрения их соответствия нормам;

- обучение самоконтролю за выполнением данного действия;

- организация упражнений, требующих от будущего учителя начальных классов умения самостоятельно выполнять данное действие в видоизменяющихся условиях;

- использование умения выполнять данное действие в процессе овладения новыми, более сложными умениями в более сложных видах деятельности.

Рассмотренный способ развития умений обеспечивает активное участие обучающихся в выявлении структуры действия и рациональной последовательности выполнения отдельных операций, из которых оно складывается. Структура действия (его модель) научно обосновывается. Это даёт положительные результаты: студенты приобретают способность применять умения, выполнять данное действие в новой ситуации.

Развитие рефлексивных умений сопряжено с формированием мотивов, в системе которых отражены мотивационные, содержательные и операционные знания и способы действия студентов. Поэтому умение можно рассматривать как способ реализации действия. Но вместе с тем умение есть и результат целенаправленных действий, которые в совокупности образуют единое, более сложное умение. В такой двуединой природе умения – важнейшая его особенность, которую следует учитывать в процессе развития.

Развитие умений качественно реализуется лишь при системной организации данной деятельности. Система рассматривается нами как выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования

и единства управления и вступающих во взаимодействие со средой как целостное явление.

Для понимания рефлексивных умений в деятельности важное значение имеют те положения Г.И. Щукиной, которые раскрывают теории деятельности в педагогике. Это дает возможность рефлексивной деятельности проявить рефлексивные умения в педагогическом процессе. В педагогической структуре деятельности, разработанной Г.И. Щукиной, наличествуют следующие компоненты деятельности: цель, мотивы, содержание, предметные действия, умения, результат (81).

Рефлексивной деятельности присущи все сущностные свойства деятельности: целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность, взаимосвязь компонентов целеполагания и мотивов предметного содержания, способов деятельности и конечных результатов.

Целенаправленность деятельности как её сущностное свойство, в рефлексивной деятельности придает ей продуктивный характер. деятельность, лишенная цели, не может иметь двойственной реализации, она ситуативна и потому неустойчива, не подкрепляема продуктивными действиями.

Предметность деятельности, становясь свойством рефлексивной деятельности, вводит будущего учителя начальных классов в предметный мир, в котором осуществляется профессиональное бытие педагога, обнажает его ценности, подводит к осмыслению, порождающему ценностные ориентации в отношении этого мира, и переосмыслению себя как субъекта этого мира.

Осознанность деятельности наполняет её новым смыслом: научным, практическим, социальным, личностным, сознание деятельности, её целей, содержания, способов вооружения самостоятельностью – в нахождении рациональных путей, в достижении плодотворных результатов. Преобразующий характер деятельности позволяет человеку увидеть

результаты своего участия в ней, поскольку эта деятельность направлена на оперирование умениями и на обогащение новыми способами для получения результатов.

### **1.3. Особенности формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов**

Профессия учителя начальных классов - одна из самых творческих и сложных профессий, в которой объединяются наука и искусство. В ней проявляется сходство с работой писателя (творчество в подготовке учебного материала), актера (в педагогической деятельности происходит воздействие человека на человека, инструментом воздействия является личность учителя начальных классов, в театре – личность актера).

В педагогической литературе определены важные процессуальные особенности творческого процесса педагога: временная спрессованность общей структуры творческого процесса; тесная временная связь между стадиями творческого процесса (замысел, разработка, воплощение); сопряженность творческого процесса учителя начальных классов с творческим процессом каждого ученика; творческой деятельностью всего коллектива; осуществление части творческого процесса в людях (публичная деятельность). Педагогическая деятельность требует развития определенной психофизической природы будущего учителя начальных классов (голос, речевые данные, мимические и пантомимические возможности, пластичность движений, подвижность мышечнолицевой системы), высокого уровня развития познавательных процессов; восприятия, воссоздающего и творческого воображения, памяти; наглядно-образного, наглядно-действенного, абстрактного мышления; внимания, эмоционально-волевой сферы, разнообразных творческих процессов. Творческий потенциал, эмоциональность, заложенные в самой природе педагогической

деятельности, создают возможность использования собственного опыта в целях оптимизации образовательного процесса в начальной школе.

В процессе подготовки к занятиям будущий учитель начальных классов не только конструирует содержание учебной информации и методы обучения, но создает определенное психическое состояние, положительный эмоциональный настрой, который способствует созданию эмоционального фона занятий, творческое самочувствие. Будущий учитель начальных классов мобилизует всю свою творческую природу на организацию предстоящего урока: сосредотачивает внимание, моделирует класс и содержание урока, продумывает привлекательную творческую задачу (“сверхзадачу”, по терминологии К.С. Станиславского), этапные задачи, т.е. происходит психологическое “погружение” в атмосферу урока, которое способствует выработке “сквозной” линии поведения учителя начальных классов. При этом он постоянно рефлексировывает себя, свои способности, свою деятельность. Творческое самочувствие будущего учителя начальных классов является установлением для возникновения состояния вдохновения, при котором легко и свободно, гибко и последовательно осуществляется намеченный план педагогических действий, включается педагогическая импровизация. Такое состояние может быть, если будущий учитель начальных классов свободно владеет материалом, у него есть психолого-педагогическая и методическая подготовка, свободно общается с классом, если он знает свои возможности, если у него высока педагогическая культура в целом. Творческое самочувствие будущего учителя начальных классов вызывает активность интуиции, т.е. способность быстро, моментально, эмпирически оценивать педагогические ситуации и решать педагогические задачи.

Таким образом, педагогическое мастерство будущего учителя начальных классов, определяющее высокий уровень решения педагогических задач в целом, - это синтез личных качеств будущего педагога, его знаний,

умений, навыков в разнообразных областях научной и педагогической деятельности, результат постоянного напряженного разностороннего труда, составной частью которого является самоуправление на основе рефлексивных действий.

А.М. Новиков определяет непрерывное профессиональное образование как постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни и выделяет его признаки: формальный, содержательный и сущностный.

В.Г. Рындак (144) рассматривает принцип непрерывности как методологическую основу взаимосвязи теории и практики.

Концепция непрерывного образования предусматривает:

- более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни;
- подразделение обучения на фазы первоначального, базового, и последующего, или послебазового образования;
- приобретение необходимых человеку умений, навыков, знаний, качеств, ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них.

Так, в коллективном труде группы ученых под руководством В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, С.Г. Вершловского исследуется схема “самоанализ – прогноз - действие”, которую авторы рекомендуют применять в начале профессиональной деятельности, на основе эмпирических наблюдений раскрываются источники профессиональной активности (отношение к профессии, степень удовлетворенности ею), определяется ведущая роль самообразования в процессе подготовке будущего учителя начальных классов (108).

Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития будущего учителя начальных классов. Реализация этого потенциала зависит от многих

факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, особенностей профессиональной деятельности, активности личности, и её потребности в саморазвитии и самоактуализации, стимулирующего воздействия на личность.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которых и возникают новые свойства и качества. Нужно помочь будущему учителю начальных классов выработать собственное профессиональное кредо, пройдя через цепочку внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими вопросами, недоумениями, трудностями, успехами, поиском вариантов ответа на происходящее и ожидаемое. Внутренняя работа, связанная с соотношением себя с тем, что требует избранная профессия, есть рефлексия. Следовательно, педагогическая рефлексия является важнейшей предпосылкой и механизмом профессионального становления будущего учителя начальных классов.

Эффективность самообразования зависит от развития интеллектуальных умений, а также от установок человека на учебную деятельность, от его отношения к знаниям, ровно как от его волевых и других личностных качеств. Современная педагогическая наука рассматривает проблему самообразования человека, как основополагающую в новом информационном обществе. Ведь только личность, обладающая механизмами самоактуализации, самообразования, рефлексия может стать, с одной стороны, компетентной личностью, с другой стороны, иметь достаточную степень социальной мобильности. В соответствии с теорией самоактуализации А. Маслоу, потребность в самообразовании является характерным качеством развитой личности, необходимым элементом её духовной жизни. Самообразование выступает одним из механизмов

превращения репродуктивной деятельности будущего учителя начальных классов в продуктивную, приближающуюся к творчеству.

Будущий учитель начальных классов постоянно и систематически занимающийся самообразованием оказывает и наиболее эффективное влияние на формирование у своих учеников потребности в самостоятельном приобретении знаний, на развитие у них соответствующих умений и навыков.

Самообразование будущего учителя начальных классов – это основная форма повышения его профессиональной квалификации, заключающаяся в усовершенствовании знаний и обобщения профессионального опыта путем целенаправленной самостоятельной работы над различной литературой.

Самообразование будущих учителей начальных классов осуществляется под воздействием как внешних, так и внутренних факторов. Но возникает чаще всего в ответ на потребность в знаниях и по собственной инициативе. Самообразование всегда выступало средством сохранения профессиональной компетентности, являясь важнейшим условием развития рефлексивных умений человека и функционирования его как личности.

У учителя начальных классов должно быть развито не только логическое мышление, но и латеральное мышление. «Латеральное мышление изменяет ваше мышление называемое вертикальным» (32). При вертикальном мышлении человек выстраивает логически точную, безошибочную и непротиворечивую мыслительную цепочку. Ошибка в одном звене приводит к неверному выводу. Подобный способ мышления не всегда реализуется в работе с детьми младшего школьного возраста. Так как специфика обучения и воспитания основана на творческом и индивидуальном подходе к детям.

Творческое мышление – это не талант, это навык, который можно изучить и развить. Это позволяет усилить естественные способности

педагога творить и создавать новое. И соответственно, привести к большей продуктивности и успешности в обучении детей.

Творческие способности и инновации в педагогической деятельности – основные источники глобального успеха в современном изменяющемся образовательном пространстве.

Когда учитель сталкивается с быстро изменяющимися тенденциями в мировой системе образования и потребностью эффективно работать в своей сфере – то он нуждается в латеральном мышлении.

Обучение латеральному мышлению необходимо, если у учителя есть потребность в творческом мышлении. А творческое мышление всегда присутствует у учителя начальных классов. При латеральном мышлении, целью которого является генерация идей, возможна ошибка на каком то этапе, но это не скажется на общем результате. Латеральное мышление не знает классификационных ограничений и отрицаний, оно созидательно, само задает направление и пробуждает к дальнейшим поискам; более того, оно может совершать скачки, выискивая любую целесообразную возможность для решения проблемы. Латеральное мышление направлено на изменение существующих моделей и установок, оно базируется на поиске альтернатив, комбинировании, пересмотре исходных посылок, дробления на части, применении метода «от противного». Эти составляющие необходимы учителям начальных классов.

Латеральное и вертикальное мышления тесно связаны друг с другом. Латеральное мышление можно и нужно тренировать и развивать, начиная с семи лет, то есть учитель начальных классов должен обладать латеральным мышлением, чтобы развить это мышление у детей. Цель латерального мышления избавиться от стереотипных и привычных моделей и создать новые, даже противоречивые, но, прежде всего, творческие и оригинальные, основанные на интуиции.

При латеральном мышлении педагог способен:

- получить просто невероятное количество новых и практичных идей;
- конструктивно бросить вызов потоку стереотипных мыслей;
- находить альтернативные решения;
- сформировать умения и готовность смотреть на вещи разными способами;
- дополнять аналитическое и критическое мышление творческим подходом;
- создавать сюрпризные моменты, адекватные восприятию детей младшего школьного возраста;
- создавать новые методы и приемы в обучении детей, основанные на их функциональном и возрастном развитии.

Наибольший интерес вызывает такой метод латерального мышления, который Эдвард де Боно – один из крупнейших мировых психологов – называет коротким словом «ПО» (32), «ПО» - интуитивный инструмент перестройки стереотипных мыслительных моделей, инструмент создания творческих мыслительных моделей. Использование инструмента - слова «ПО» позволяет располагать элементы информации так, как мы никогда бы их не расположили, что помогает учителю начальных классов преодолевать стандартные модели – клише мышления, выстраивать противоядие абсолютной уверенности какого-либо утверждения. «По» делает речь и мышление учителя начальных классов более свободными и раскрепощенными, но не позволяет мышлению выходить за свои пределы. Это один из самых важных аспектов деятельности учителя начальных классов.

Латеральное мышление, и свойственные ему рефлексивные умения, которые можно совершенствовать, фокусируя на них внимание и отработывая некоторые основные навыки преподавательской деятельности. Латеральное рефлексивное умение, касающееся информации, можно преподавать как побочный результат изучения различных видов деятельности учителя начальных классов, они составляют лишь часть большого разнообразия навыков мышления и латеральных рефлексивных

умений, необходимых в педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста. Т.е, латеральное рефлексивное умения нужны для практических действий, должны включать в себя рассмотрение приоритетов, целей, взглядов и своих и своего окружения.

Раньше считалось, что учитель с высоким IQ (коэффициент интеллекта) обязательно будет эффективно рефлексировать, мыслить. Теперь это кажется не верным. Некоторые учителя начальных классов с высоким IQ оказываются относительно неэффективными в мышлении, в умении пользоваться рефлексией, тогда как другие, с IQ намного скромнее более эффективны в мыслительной деятельности. В своём исследовании мы определяем так: латеральное мышление учителя начальных классов - это практические рефлексивные умения, при помощи которых интеллект воздействует на опыт.

Мы выявили следующие рефлексивные латеральные умения у учителей начальных классов:

- умения осуществлять провокативное "заявление" и использовать его для создания новых идей. Это рефлексивное умение основано на природе нашего восприятия окружающего мира и ограничений творческого потенциала. Методы провокации разработаны, чтобы бросить вызов этим творческим ограничениям. У учителя начальных классов, обладающего латеральным мышлением, и соответствующим этому мышлению рефлексивному умению в суждении происходит движение – новая умственная операция, которую мы можем использовать как альтернативу обыкновенному суждению;
- умение превратить провокативную идею в реалистичную и осуществимую;
- умение конструктивно бросать вызов потоку стереотипных мыслей;
- умение атаковать проблемы с использованием больших и лучших идей для получения немедленных операций;
- умение находить альтернативное решение;

- умение создавать на основе одной идеи большое их количество;
- умение превращать проблемы в возможности;
- умение реализовывать творчество и инновации;
- готовность смотреть на вещи разными способами;
- умение генерировать различные идеи;
- умение развивать способность удивляться.

Учитель начальных классов, обладающий латеральными рефлексивными умениями – это творческий и деятельностный педагог, способный реализовать в своей педагогической деятельности все цели и задачи, адаптированные к детям младшего школьного возраста и рекомендованные государственными образовательными стандартами.

В своем исследовании мы рассматриваем латеральные рефлексивные умения как особый тип общения в деятельности педагога. Учитель начальных классов в силу своей специфике деятельности, должен обладать творческим умом, который не всем дается от природы, некоторым необходимо развивать латеральные способности и латеральные рефлексивные умения, так как продуктом этих умений является озарение (инсайт), а это один из важных аспектов деятельности учителя начальных классов.

В своем исследовании мы опирались на непрерывный процесс рефлексии, т. е. «комплексную мыслительную способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности».

Как подчеркивает профессор Эдинбургского университета М. Уолесс, «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя» (183).

Развитие мастерства находится «в руках» самого учителя, и именно он должен стать основным агентом, осмысленно регулирующим стандарты своего поведения. «Рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недостаточным или даже непригодным. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а учитель – рефлексивным профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу».

В процессе обучения будущий учитель начальных классов учится управлять своей деятельностью в условиях неопределенности с помощью следующих основных рефлексивных умений:

- видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде педагогических задач;
- при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели;
- делать предметом анализа каждый свой педагогический шаг;
- находить способы решения задачи, которые приносят быструю отдачу;
- тактически мыслить, т.е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации;
- «версионно» мыслить, т. е. мыслить предположениями, гипотезами, версиями;

- работать в «системе параллельных целей», создавать «поле возможностей» для педагогического маневра;
- в ситуации дефицита времени принимать достойное решение выхода из трудных педагогических ситуаций;
- анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты;
- привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта;
- анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики;
- комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание;
- объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления;
- доказательно, аргументировано, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

Взятые вместе, эти ключевые рефлексивные умения составляют своеобразную рефлексивную технологию, при помощи которой формируются рефлексивные умения учителей начальных классов.

Авторы модели хорошо понимают, что нельзя развивать рефлексию обычными, прямыми методами обучения, как бы увлекательно и эмоционально методисты и преподаватели не демонстрировали все ее преимущества. Даже если учитель и усвоит некоторые знания о ней и способах ее развития, он вряд ли сможет самостоятельно применить их в работе. Рефлексия – это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать. Для этого разработчики предлагают недирективную стратегию. Суть ее заключается в том, что учителя начальных классов усваивают рефлексивные навыки в процессе педагогической деятельности, организованной как поисковая активность.

От традиционной, в значительной мере алгоритмической деятельности поисковую отличает наличие сильно выраженного эвристического элемента, включающего в себя догадку, интуицию, «инсайт». От исследовательской – отсутствие направленности на изучение наиболее общих для педагогической теории и практики проблем. Эвристическая активность учителя начальных классов, с одной стороны, строится на хорошо отработанных образовательных технологиях, а с другой – включает в себя элементы «контекстного» исследования, имеющего, как правило, новое, чаще субъективное, знание, «микрооткрытие».

По существу, поисковая деятельность учителя начальных классов – его деятельность, направленная на решение различного рода ситуативных проблем и задач. Эти задачи и проблемы и рассматриваются в структуре поисковой деятельности в качестве основной единицы, «клеточки» ее предметного содержания. Смысл решения этих задач состоит не в том, чтобы открыть что-то неизвестное для теории и практики, а в том, чтобы развить у учителя начальных классов более эффективные мыслительные навыки, с помощью которых он сможет самостоятельно скорректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности или, напротив, заново проверив их правильность, углубить и расширить свое понимание этих представлений.

Анализ литературы позволяет вычлнить и сформулировать основополагающие принципы организации поисковой активности учителя начальных классов. Она должна:

- 1) иметь практико-ориентированный характер, т.е. быть направленной на разрешение конкретных и реальных проблем школьной жизни;
- 2) проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса;
- 3) осуществляться непрерывно, постоянно, систематически;
- 4) быть оптимистичной, т.е. включать в себя установку на успех;

- 5) реализовывать установку на приращение знаний, когда полученный результат определяет направление и характер следующих проб;
- 6) строиться на основе и с учетом имеющегося уникального опыта учителя, его оригинальной системы профессиональных «конструктов», особенностей познавательного стиля;
- 7) ориентироваться на поиски нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения педагогической проблемы;
- 8) развертываться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, обмена мнениями всех субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и т.д.;
- 9) организовываться на принципах развивающей помощи, активизации внутренних ресурсов того, кем управляют, изначальной веры в его способности быть независимым, делать правильный выбор между различными путями разрешения проблемы;
- 10) базироваться на творческой синтезе субъективного и объективного знания;
- 11) включать в себя разнообразие аспектных и системных методов и процедур, учитывающих возможности учителя начальных классов, особенности ситуации, требования целостного подхода к анализу педагогических явлений;
- 12) иметь прогрессивно-результативный характер, когда результаты поисковой деятельности анализируются не с точки зрения их соответствия каким-либо нормам, моделям или средним величинам, а путем их сопоставления с предыдущими достижениями.

В своей совокупности вышеназванные принципы служат основанием для эффективной организации поисковой деятельности учителя начальных классов, которая на практике всякий раз, в зависимости от содержания проблемы и особенностей интеллектуальной стратегии учителя, отличается новизной и нестандартностью. Вместе с тем, какова бы ни была

индивидуальная траектория поисковой активности учителя начальных классов, она неизбежно включает в себя следующие этапы:

- ощущение «когнитивного диссонанса», интеллектуального и эмоционального дискомфорта и желания избавиться от него;
- осознание и формулирование общей проблемы, ее разбивка на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой;
- установление и формулирование адекватной цели, обеспечивающей разрешение выявленной проблемы;
- определение возможных альтернатив достижения искомого результата;
- оценка возможного риска, связанного с каждой альтернативой;
- выбор стратегии достижения цели-результата;
- мысленное проектирование, представление потенциально возможного и ожидаемого результата;
- проектирование плана действий, шагов, направленных на достижение результата;
- реализация плана действий, его текущая оценка и корректировка;
- итоговый анализ достижения цели;
- определение направления дальнейших поисков и перспектив.

Целевая установка на развитие рефлексивных способностей учителя, проблемно-ориентированный характер предметного содержания программ определяют и подбор адекватных способов и приемов, которые в своей совокупности образуют два взаимосвязанных блока: «диагностический» и «коррекционно - развивающий». Первый направлен на обучение фиксации, записи, накоплению практических и теоретических фактов с помощью наблюдения, тестирования, анкетирования, интервьюирования, изучения и структурирования специальной литературы. Второй – на обучение анализу (самоанализу), интерпретации и объяснению полученных фактов, прогнозированию их возможного развития на основе собственных знаний и

психолого-педагогической литературы. Он включает в себя такие методы, как дискуссия, посещение и анализ урока, изучение творческих работ учащихся, моделирование, разработка проектов, разбор педагогических ситуаций и т.д.

В своем исследовании мы выявили общие латеральные рефлексивные умения и частные латеральные рефлексивные умения учителей начальных классов.

| Латеральные рефлексивные умения обобщенного характера   | Частные латеральные рефлексивные умения учителей начальных классов   |
|---|--|
| <p>I. Умение осуществлять постановку целей</p> <p>II. Умение стимулировать положительную мотивацию в процессе усвоения</p> <p>III. Умение обеспечить осмысливание изучаемого</p> <p>IV. Умение осуществлять контроль за ходом усвоения знаний</p> <p>V. Умение выполнять коррективку процесса усвоения знаний</p> | <p>1. Умение правильно определить цели усвоения определенных разделов, тем учебной программы.</p> <p>2. Умение обеспечить принятие и осознание учащимися поставленной цели.</p> <p>3. Умение добиться слияния целеполагания и мотивации усвоения.</p> <p>4. Умение добиться слияния целеполагания и мотивации стимулирования в самовоспитание внутренней мотивации.</p> <p>5. Умение раскрывать внутренние связи между явлениями, процессами, фактами.</p> <p>6. Умение активизировать воспроизведение учащимися учебного материала.</p> <p>7. Умение обеспечить «теоретическое опережение» при выполнении практических заданий.</p> <p>8. Умение включать школьников в творческое применение знаний.</p> <p>9. Умение учитывать зависимость способов применения знаний от специфики учебного предмета.</p> <p>10. Умение использовать специальные приемы для развития навыков самоконтроля у школьников.</p> <p>11. Умение анализировать полученные в ходе контроля результаты усвоения.</p> <p>12. Умение своевременно вносить соответствующие изменения в процесс усвоения на основе полученных при анализе результатов информации.</p> |

Мы разработали систему формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Достижения эффективности формирования рефлексивных умений на наш взгляд, требует применения соответствующих педагогических условий.

Проектирование системы мы осуществляли на основе концепции системного понимания педагогической действительности (Ю.П. Сокольников) и теория деятельного подхода (Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев), которые позволили разработать общую систему и выделить её компоненты (45, с. 203, 88, с. 20). Система является, связующим звеном теоретической и практической части нашей работы в её структуру входят следующие параметры: цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства пути педагогической деятельности, её результат (см. Приложение 1)

Цель, это мысленное предвосхищение человеком результата будущих действий. Такое предвосхищение может иметь различную психологическую форму: наглядного образа будущего результата, схематического его описания, определения требований, которым должен удовлетворять планируемый результат. Однако во всех случаях идет речь о создании человеком «идеальных» представлений о результатах действий еще до их осуществления.

Итак, цели обучения:

- формирование основных знаний о рефлексии;
- формирование основных рефлексивных умений;
- стимулирование процесса личностного самоопределения будущих учителей начальных классов.

Общие цели обучения разворачиваются в систему конкретных задач:

- сформировать первичные знания о профессиональной рефлексии;
- научить проводить анализ собственного мнения о себе и своей деятельности и сопоставлять его с мнением детей, коллег и других людей;
- научить студентов объективно оценивать свои возможности и способности;

- обучить студентов простейшим приемам совершенствования своих рефлексивных умений;
- сформировать навыки эмпатии и межличностного общения в малых группах и коллективах.

Достижение цели обучения зависит от содержательного компонента процесса обучения. Определяя структуру и содержание рефлексивного курса, необходимо обеспечить условия для того, чтобы:

- подвести студентов к пониманию необходимости повышения уровня рефлексивных умений;
- привлекая внимание к актуальным проблемам современности показать, что рефлексивные умения способствуют успешному выполнению профессиональной деятельности;
- помочь в выборе направления для самостоятельной работы.

Содержание отбиралось с учетом целей и задач курса, потребностей студентов, структуры формируемых умений, специфики формирования рефлексивных умений и уровня их сформированности у будущих учителей начальных классов.

Анализ целей и задач, стоящих перед курсом, позволил вычлнить систему знаний, необходимых для дальнейшего формирования рефлексивных умений.

Общие знания о рефлексии: знание сущности рефлексии, психологических и педагогических подходов к ее изучению; различных видов рефлексии и форм ее проявления; способов овладения различными видами рефлексии; представление о рефлексивно - перцептивном анализе; сущности и компонентов рефлексивной деятельности, ее средств и способов; сущности профессиональной рефлексии учителя начальных классов; методов изучения и развития рефлексии учителя начальных классов; сущности эмпатии, способов ее выражения и овладения ею; представление об

эмпатических способностях, эмпатическом отношении и эмпатическом понимании.

Знания о профессиональном рефлексивном умении учителя начальных классов: знание особенностей профессионального мастерства педагога; владение понятием готовности к профессиональной деятельности и педагогическому мастерству, сущности понятия профессионализма учителя начальных классов; профессионально-личностных качеств педагога и его профиограммы; особенностей рефлексии в воспитании, обучении, общении, сущности профессионального рефлексивного взаимодействия учителя начальных классов, его способов, методов, стилей; ролей, сущности коммуникативной компетентности учителя, коммуникативных и организаторских способностей; его критериев и показателей.

В нашем исследовании мы отмечаем: поскольку мы рассматриваем развитие педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих учителей начальных классов, то и критерии, прежде всего, должны отражать педагогическую направленность. При определении критериев мы также оперируем и многолетним личностным опытом по подготовке студентов к будущей педагогической деятельности.

Первым критерием развития педагогической рефлексии студентов в процессе подготовки мы считаем профессионально-педагогическую направленность.

В широком плане профессионально-педагогическая направленность есть способ выражения общей направленности личности в специфическом виде деятельности – педагогическом труде. Профессионально-педагогическая направленность рассматривается нами как критерий, состоящий из двух составляющих: социально - психологической и технологической (операционально-деятельностной).

Теоретической основой социально-психологической стороны является концепция отношений личности, разработанная В.Н. Мясищевым (109). В качестве ведущих отношений автор выделяет:

- а) отношение человека к людям;
- б) отношение человека к себе;
- в) отношение к предметам внешнего мира.

Отношение к людям может рассматриваться как отношение к детям, отношение к себе – как отношение к своим профессиональным свойствам и качествам, отношение к предметам внешнего мира как отношение к содержанию педагогической деятельности.

Отношение к детям включает в себя не только любовь к детям, но и стремление будущих учителей начальных классов овладеть основами педагогики, психологии, педагогическими технологиями, вырабатывать способности налаживать контакты, устранять конфликтные ситуации, формировать определенный психологический климат в классе.

Отношение к себе проявляется в становлении самооценки, “Я - концепции” будущего учителя начальных классов, самоуважения, профессиональных притязаний, побуждает человека к постоянному профессиональному росту, формированию своего педагогического кредо.

Отношение к предметам внешнего мира мы рассматриваем как отношение к профессии, к педагогической деятельности, умение будущего учителя начальных классов осуществлять рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности. Рефлексия функций педагогической деятельности для будущего учителя начальных классов - это осознание студентом того, что он знает, понимает и как он прикладывает собственные усилия для того, чтобы успешно осуществлять эту деятельность.

Анализ литературы по проблеме исследования и сказанное выше позволяют определить показатели профессионально-педагогической

направленности: отношения будущих учителей начальных классов: к детям, к себе, к педагогической деятельности.

Технологическая сторона педагогической направленности учителя начальных классов представлена конкретными умениями. По мнению В.А. Сластенина (153, с. 25), главным показателем мастерства в любой области деятельности является владение специальными обобщенными умениями. Учитывая направленность нашего исследования, мы выделяем следующие группы профессионально-педагогических умений:

а) педагогические умения;

- конструктивные умения (умение планировать и проводить различные виды деятельности учащихся, умение анализировать, синтезировать, отбирать материал в соответствии с целями деятельности);

- коммуникативные умения (умение устанавливать отношения с учащимися, предотвращать конфликтные ситуации, умение находить правильный тон с разными людьми, устанавливать нормальный психологический климат в коллективе);

- теоретико – аналитические умения;

- организаторские умения (умение организовывать различные виды деятельности учащихся).

б) рефлексивные умения: рефлексивно - перцептивные умения; умения рефлексивно-функционального анализа педагогической деятельности.

В качестве показателей рефлексивных умений для будущих учителей начальных классов мы выделяем следующие:

- умение профессионально грамотно решить задачу;

- умение увидеть в педагогической задаче проблему и проблемную ситуацию;

- умение увидеть противоречие в сложившейся педагогической ситуации;

- умение применить в сложившейся педагогической ситуации понятия, идеи, мысли, педагогическую практику;
- умение отразить в решении возникшей педагогической задачи рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности;
- умение найти в сложившейся педагогической ситуации своё индивидуальное творческое решение.

Вторым критерием эффективности развития педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих учителей начальных классов выступает способность к самоактуализации (рефлексивно-личностный потенциал). Следует отметить, что реализация студентами педагогических и рефлексивно – перцептивных умений, а также системы отношений: к себе, к детям и к педагогической деятельности мы также считаем следствием способности к самоактуализации.

Понятие самоактуализации синтетично, оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех возможностей личности, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем. Выделенный нами критерий позволяет установить, насколько полно используются субъектами свои потенциальные возможности (см. Приложение 3).

В качестве показателей критерия самоактуализации в нашем исследовании рассматриваются следующие:

- независимость ценностей и поведения студента от внешних воздействий;
- оценка студентом своего положения в реализации взаимодействия с другими студентами;
- степень выраженности у студента стремления к приобретению знаний об окружающем мире;

- выбор стиля взаимоотношения, стратегии взаимодействия, способность к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, субъект - субъектному общению;
- выраженность творческой личности.

Третьим критерием эффективности развития педагогической рефлексии нами выделяется рефлексивно-оценочный потенциал. При определении данного критерия мы опирались на позицию Е.Н. Шиянова, который отмечает, что целью совместимости преподавателя и студента является развитие у последнего способности к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) в учебно-профессиональной деятельности (см. Приложение 3) (175).

Определение уровня сформированности рефлексивно-аналитических умений выдвигает проблему измерения, качественной и количественной характеристики уровней рефлексивных умений. Вопросы теории измерения различных рефлексивных умений рассматривались различными исследователями: О.А. Абдуллиной, Н.В. Кузьминой, Л.Ф. Спириным и др. (1, 83, 85).

Л.Ф. Спирин выделяет пять уровней сформированности педагогических умений: допрофессиональный (очень низкий), первоначального овладения (низкий), ограниченной сформированности, достаточной сформированности (высокий), успешного владения (наивысший). Н.В. Кузьмина выделяет репродуктивный (общий), адаптивный, моделирующий (самый высокий) уровни (83, 85).

На основании соотношения критериальных показателей эффективности развития педагогической рефлексии и на основании уровневой концепции педагогической деятельности (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, Н.М. Маркова, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) нами были выделены следующие уровни сформированности развития педагогической рефлексии

будущих учителей начальных классов: низкий, средний, высокий (83, 98, 153, 174).

Таким образом, с одной стороны, целесообразно выделение и описание уровней сформированности критериев развития педагогической рефлексии студентов, с другой же стороны, выделение такого ряда уровней является относительным, так как они находятся во взаимном влиянии, более низкий уровень обуславливает развитие последующего, в результате чего студент может находиться на промежуточной стадии сформированности того или иного уровня. Главным критерием оценки развития педагогической рефлексии для нас явилась положительная динамика его продвижения с более низкого уровня развития к более высокому. Представим качественные описательные характеристики уровней развития (см. Приложение 2).

Формы организации деятельности студентов и методы обучения составляют в своем единстве деятельностный компонент модели формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Модель включает в себя такие формы организации учебно-познавательного процесса, как лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельную, самообразовательную работу, индивидуальные и групповые консультации. Работа учителя начальных классов предполагает проведение фронтальной, групповой и индивидуальной работы.

Типичным методом обучения в вузе остается информационная лекция. Цель лекционной формы занятия заключается в расширении и углублении имеющихся знаний у студентов об изучаемом объекте, сообщении новых сведений, в приведении знаний в систему, совершенствовании профессионального мастерства. Лекционный курс является источником формирования теоретических знаний и фактологического материала, в результате происходит усвоение готовых знаний, и формируются умения на основе различного рода образцов и жестких алгоритмов.

Безусловно, лекция должна оставаться основным методом обучения в вузе и колледже, важно сделать ее максимально эффективной, то есть она не должна быть чисто информационной. В настоящее время разработаны и хорошо себя зарекомендовали лекции контекстного типа (А.А. Вербицкий и др.): проблемные лекции, лекции визуализации, лекции вдвоем, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-пресс-конференции и т.д. (37, с. 135). На лекции, не просто актуализируются прежние знания, усваиваются новые знания и способы действия, но и создается проблемная ситуация, в результате развивается теоретическое мышление, формируются познавательный интерес и профессиональная мотивация. Кроме того, в лекции необходимо давать не только информацию по проблеме, но и раскрывать пути, способы применения знаний на практике, т.е. она должна носить практическую направленность.

Как и любой вид занятий, лекция сопровождалась самостоятельной работой студентов. В ходе лекции применялись различные приемы активизации познавательной деятельности студентов: создание проблемных ситуаций; актуализация имеющихся у студентов знаний по проблеме; опережающее изучение литературы по проблеме с целью опоры на нее во время лекции; диалогичное проведение лекции (см. Приложение 4).

Проблеме разработки идей диалогизации обучений и построения на этой основе системы занятий-диалогов (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, С.Ю. Курганов и др.) в последнее время уделяется большое внимание (45, с. 403).

Диалогизация предполагает построение содержания обучения как совокупности проблем (обнаружение непонятого неизвестного или даже парадоксального для студента). В процессе решения этих проблем происходит столкновение различных точек зрения. Преподаватель в этом случае осуществляет функции постановки проблем, и в то же время он является активным участником диалога. Он не навязывает свою точку

зрения, а ждет от студентов их личных попыток решения, он помогает им высказать свою точку зрения, пусть ошибочную и странную.

Этот последний момент диалога следует выделить особо. Согласно теории Л.С. Выготского (45), человек усваивает понятия сначала в процессе развернутого внешнего диалога с другими, который постепенно становится диалогом внутренним, т.е. дискуссией и спором человека с самими собой. Но во внутреннем общении речевые высказывания сокращаются, свертываются, превращаются в идиомы, понятные лишь самому индивиду. Эти индивидуальные представления и схемы, определяющие видение предмета, нередко бывают неправильными. Чтобы перестроить эти индивидуальные представления, необходимо создать условия, позволяющие студенту как бы вынести их наружу. А основным условием выноса внутренних механизмов как раз и является внешне развернутый диалог с другими людьми.

При раскрытии тем всех лекций внимание студентов обращалось на дискуссионные проблемы. Излагая различные точки зрения на рассматриваемый вопрос, преподаватель тем самым вводил аудиторию в логику научного исследования. Вслед за ним, студенты обобщали, сравнивали, сопоставляли, отстаивали различные точки зрения, тем самым постепенно овладевая первоначальной системой рефлексивных знаний и умений. Вследствие этого соблюдалось одно из основных требований к лекции – практическая направленность, раскрытие путей и способов применения знаний в практической работе.

Семинарские занятия используются для углубления полученных знаний и первично сформированных умений на лекции. Но главное требование к проведению семинарских занятий заключается в том, что они не должны дублировать лекции, а быть на порядок выше, с точки зрения сложности и обобщенности. Наличие общих с лекциями, а также специальных целей, свойственных данному виду занятий, определило

построение занятий и организацию учебно-познавательной деятельности студентов (см. Приложение 4).

С.А. Габрусевич и Г.А. Зорин (120) относят игровые тренинги к активным методам обучения, обосновывая это, во-первых, тем, что происходит включение обучаемых в имитируемую профессиональную среду; во-вторых, эмоционально-творческий поисковый характер деятельности формирует профессиональные образы и ситуации; в-третьих, традиционные методы обучения искусственно разделяют учебные дисциплины, а в тренинге содержание смежных учебных дисциплин сочетается так, как оно используется в профессиональной деятельности.

По своему содержанию тренинг моделирует процесс предполагаемой деятельности и отношений. В ходе тренинга участники его обучаются приемом анализа исходных данных, принятия решений, планирования действий, определения целей, содержания и средств деятельности. Педагогическая ценность тренинга состоит в том, что она позволяет проникнуть в суть изучаемой системы, получить целостное представление о культурных процессах, изучить одну проблему со всех сторон. Включение игровых тренингов в процесс рефлексивной подготовки студентов предполагает последовательную подготовку к ней (см. Приложение 4).

Сначала необходимо обучить студентов умению принимать решения в проблемных ситуациях, познакомить с методической литературой по проблеме. Только после этого студенты могут внести в игру знания, интуицию, творчество. Необходимость использования игрового тренинга объясняется и тем, что он формирует новые, более привлекательные отношения между обучаемыми и учителем, который выступает в роли советчика, консультанта.

Большую роль в учебном процессе подготовки будущих учителей начальных классов, играет самообразовательная работа. Причем

самообразование дает положительные результаты, если оно ведется целенаправленно, планомерно и систематически. При организации самообразования в области рефлексии необходимо учитывать социально-педагогические условия самообразования личности:

- потребность в новой информации по рефлексии и формирование положительных мотивов ее достижения;
- развитая логика мышления, познавательный интерес и потребность в рефлексивных умениях;
- критическое овладение опытом и потребность в совершенствовании рефлексивных умений.

Средства и способы профессионального самообразования будущего учителя начальных классов: самоинформация, систематизация и критическая переработка воспринятой информации; самопобуждение, формирование интереса и значимости самообразования; программирование и планирование деятельности по профессиональному образованию.

Характеристика основных требований и условий повышения результативности самообразования в области рефлексии:

- самообразование основывается на образовании;
- целевые установки – основное ориентирование самообразования.
- систематичность самообразования реализуется и проверяется на практике;
- самообразование тесно связано с самовоспитанием.

В данной работе были использованы разнообразные методы педагогического исследования. Эмпирический и теоретический момент познания составляют единый процесс и присутствуют в каждом научном исследовании. Раскрыть сущность явления, определить условия и перспективные тенденции невозможно без теоретического мышления. Само же теоретическое мышление получает импульсы из реальной действительности с помощью эмпирических исследований: наблюдений, бесед, экспериментов и т.д.

В педагогике данные методы исследования имеют специфический характер и свои специфические особенности. Первая группа методов (эмпирических), объединяет в себе изучение литературы по проблеме, документов и результатов деятельности, наблюдение, беседы, анкетирование, рейтинг, самооценку, эксперимент и т.д. Методы теоретического исследования представляют собой теоретический анализ и синтез, абстрагирование и сравнение, моделирование и т.д. Методы педагогического исследования рассматриваются в работах Ю.К. Бабанского, Н.И. Болдырева, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, М.Н. Скаткина и др. (123).

Под педагогическим экспериментом мы понимаем комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности сформулированной в теоретической части работы гипотезы. Педагогический эксперимент, по мнению Ю.К. Бабанского, позволяет глубже, чем другие методы проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать оптимальное их сочетание, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые связи между явлениями, то есть изучить закономерности, характерные для педагогического процесса.

Одним из основных методов педагогического исследования является наблюдение. Как целенаправленное восприятие явлений и процессов наблюдение непосредственно отражает их, дает возможность обнаружить конкретные факты, которые служат основой для анализа, обобщения, интерпретации. При наблюдении речь идет о познании явлений, внешней стороны действительности. Но важно подчеркнуть единство теоретического и эмпирического при использовании в работе метода наблюдения. Это позволяет рассматривать наблюдаемое явление в широкой связи, правильно интерпретировать и оценивать факты. Поэтому важно, чтобы исследователь

осознал цель наблюдения, исходные теоретические положения и т.д. Метод наблюдения тесно связан с экспериментом, в ходе которого исследователь фиксирует полученные данные, следит за изменением уровня сформированности знаний и умений обучаемых (122).

Эксперимент представляет собой самый точный способ изучения явления, фиксации фактов, слежения за изменением и развитием педагогического процесса. Эксперимент дает возможность многократно воспроизвести исследуемое явление в варьируемых ситуациях, разложить целостный педагогический процесс на составные части, проследить развитие отдельных сторон и связей. Организованный в естественных условиях обучения студентов эксперимент позволяет воспроизвести исследуемое явление и в то же время сохранить естественную обстановку процесса обучения.

В данной работе проводятся констатирующий и формирующий эксперименты, различные по своему исследовательскому назначению. Констатирующий эксперимент организуется с целью выявления состояния исследуемого объекта, а формирующий связан с проверкой гипотезы, методики обучения будущих учителей начальных классов к рефлексивным умениям.

В ходе нашего исследования использовался метод анкетирования, при котором сбор данных основан на опросе людей, он предназначен для проведения широкомасштабного сбора информации. Ценность анкетирования состоит в том, что оно помогает выявить характерные затруднения, установить причины обнаруженных недостатков и затруднений, определить уровень знаний студентов по проблеме. Методы беседы и интервьюирования дают возможность получить информацию посредством вербальной коммуникации исследователя и респондента.

Метод оценки тех или иных сторон действительности экспертами - важное средство изучения педагогического труда. В данном исследовании

этот метод применим для оценки и установления уровня сформированности рефлексивных умений студентов в процессе обучения. Параллельно с экспертной оценкой целесообразно использовать метод самооценки своего уровня рефлексивных умений в ходе проведения самодиагностики собственной деятельности.

Знания и научные факты, полученные на основе эмпирических методов познания, предполагают определенную мысленную обработку данных. Поэтому важную роль в данной работе играет анализ и синтез полученной в результате опытно-экспериментальной работы информации. Анализ и синтез означают процессы мысленного разложения целого на части и обратного соединения частей в целое, что позволяет видеть разные стороны и свойства явлений и процессов, охватить изучаемый предмет всесторонне.

Аналитическая деятельность сопровождается операциями сравнения и абстракции.

Теоретическая модель педагогической рефлексии, интегрирующая в себе данные основания – критическое, альтернативное мышление педагога, его исследовательская, профессиональная позиция, опирающаяся на фундамент концептуальных и педагогических критериев анализа и оценки – развернута авторами в виде ее операциональной структуры. Данная структура представляет собой своего рода профессиограмму рефлексирующего педагога. Такому педагогу необходимо: 1. Иметь глубокое практическое представление обо всех аспектах педагогической деятельности. 2. Уметь обобщать опыт своей практической работы и применять в своей практике опыт своих коллег. 3. Уметь адаптировать, дополнять или изменять учебный план, программу, формы и методы обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов. 4. Уметь «владеть» группой или классом: поддерживать дисциплину, создавать «рабочее» настроение. 5. Учитывать в процессе обучения его моральную и этическую сторону. 6. Уметь прогнозировать последствия своих

профессиональных действий. 7. Уметь оценивать педагогическую ситуацию как составляющую часть социального контекста общественной жизни. 8. Уметь проявлять высокую профессиональную готовность при выполнении своих обязанностей в любых обстоятельствах.

Эти умения были адаптированы и дополнены нами с точки зрения отношения к учителям начальных классов.

1. Умение ставить реальные цели как основу для оценки результативности своих профессиональных действий.

2. Умение прогнозировать последствия своих профессиональных действий, осуществлять контроль и самоконтроль.

3. Умение адаптировать, дополнять или изменять план, программу, формы, методы и технологии работы соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов.

4. Умение осознавать выполненную деятельность, самокритично относиться к ней.

5. Умение оценивать и обобщать опыт своей практической работы и применять в своей практике опыт своих коллег.

6. Умение анализировать свои собственные мысли, действия, психическое состояние и осмысливать представления других людей о себе.

7. Умение «владеть» ситуацией: поддерживать благоприятный психологический климат, создавать «рабочее» настроение.

8. Умение учитывать в процессе работы этическую сторону своих действий.

9. Умение проявлять высокую профессиональную готовность при выполнении своих обязанностей в любых обстоятельствах.

Данные умения будут формироваться у будущих учителей начальных классов.

Чтобы профессиональная подготовка педагога соответствовала новым целям и новому содержанию образования, важно, на наш взгляд, рассмотреть

современные концепции и технологии образования в контексте наличия рефлексивных исходных оснований. Выявление внешних и внутренних детерминант тех или иных педагогических концепций и технологий образования само представляется как особая форма рефлексии. Как отмечают исследователи (Г.П. Щедровицкий. и др.) (177, с. 190), педагогика - комплексная наука, которая объединяет в себе знания и методы и социологии, и логики, и психологии – поскольку они касаются процесса обучения и воспитания, в данном случае профессиональной подготовки будущего учителя. Знание законов и закономерностей процесса профессионального обучения будущих специалистов в любой сфере деятельности осуществляется посредством педагогической рефлексии:

Наиболее распространенным в профессионально-образовательном поле представляется использование концепции деятельностного подхода. Выделяется два варианта деятельностного подхода: психологический, основанный на работах научной школы А.И. Леонтьева и др. близких психологических школ; и методологический, который опирается на труды Г.П. Щедровицкого, Н.Г. Алексева, В.М. Розина и др. (6, 89, 177, 179.) Отличие двух подходов: психологическая теория обращает внимание на то, как субъект осваивает деятельность, его мотивы. Методологический – описывает деятельность с точки зрения позиции и нормы. Этот подход, поскольку может быть применен к любым социокультурным феноменам, содержит в себе большую потенциальную возможность формирования рефлексивных умений. Далее нами будет более подробно рассмотрена схема рефлексивной деятельности. В то же время мы отмечаем, что в психологическом варианте для реализации рефлексии достаточно возможностей проявления личностно-мотивационного начала рефлексии. Если методологический вариант уже ориентирует студента на обязательность рефлексии, на вскрытие деятельностной структуры и генезиса, преподаваемых им предметных знаний, а без рефлексии невозможна свобода

владения предметом, то в психологическом варианте эти возможности находятся в имплицитном плане (179).

Методологический и психологический варианты деятельностного подхода не игнорируют друг друга, а исходят из необходимости дополнять недостаточность каждого. Студент, будущий педагог, в контексте данного подхода должен овладеть самым деятельностным взглядом и психологическим пониманием, осознанием своего педагогического творчества. Формирование рефлексии должно способствовать, в рамках деятельностного подхода, управлению развитием деятельности, что требует наличия обоих вариантов, синтеза знаний, применительно к ситуациям общения и взаимодействия с людьми, культурой, природой, миром, самим собой.

Концепция мотивационно-целостного отношения к педагогическому образованию Б.С. Гершунского (122), которая призвана сблизить позиции человеческих сообществ, социумов, воспитывать толерантность и совместимость людей, вести к духовной интеграции, единству веры и разума, целостности и всеединству, в своей гуманистической основе имеет огромный пласт для реализации рефлексии. Данная концепция на современном этапе является наиболее спорной и мало освоенной практической педагогикой, но в то же время сточки зрения нашего предмета исследования - достаточно перспективна.

Еще более новой является концепция синергетического подхода к системе профессионального образования. Положение теории хаоса как альтернативы для образования сложного мира социальных педагогических отношений в формировании педагогической рефлексии рассматривается нами как гипотетическая теория, как методологическая база возникновения самих педагогических явлений (работы основателя направления И.Р. Пригожина, Н.Н. Моисеева, Л.М. Андрюхиной) (123). Сегодня в педагогику уже пробиваются определенные теории, раскрывающие этот подход, так,

например, теория неравновесных систем, вероятностного характера современных систем образования (Э.Н. Гусинский и др.) (122). Мысли о том, что необратимые процессы энтропии (хаос) являются источником порядка (саморазвития), или закон энтропии является универсальным философским, следовательно, имеющим отношение к методологии педагогики, в том числе и в проблеме исследования феномена педагогической рефлексии.

Теория контекстного подхода к обучению, способствующая выявлению различных контекстов реальной действительности, дает основание рассматривать процесс организации и содержания подготовки будущих педагогов в реализации педагогической деятельности, понимаемой в контексте педагогики рефлексии на основе специфики реальной ситуации. Концепция системного подхода к педагогической деятельности нами рассматривается также в контексте педагогики рефлексии, которая позволяет преодолеть ограничения функционального подхода, связанного в основном с формированием системы знаний, умений, навыков. Системный подход содержит потенциальные возможности исследования мира общения, функции культуры в проблеме формирования педагогической рефлексии.

Личностно-ориентированный подход, системное видение, контекстный подход в проблеме исследования наличия рефлексивных составляющих относятся к новой и очень важной для нашего исследования концепции педагогики рефлексии (12, 13). Данная педагогическая концепция дает возможность новой процедуры практической деятельности в подготовке будущего учителя, который должен знать вид и характер исходного материала и иного результата, средства и материал преобразования, характер отдельных действий, которые нужно совершать, и их порядок.

Изучение этнокультурного наследия – один из путей приобщения педагога к общечеловеческим социокультурным ценностям. Наше сознание не может не опираться на одну из новых актуальнейших педагогических концепций современного национального образования, автором которого,

является академик Г.Н. Волков (39, 40). Он подчеркивает, что народное формирование человека составляет самый мощный пласт человеческой истинности, знаний, культуры. «Именно эта сфера духовно-нравственной оригинальности и творческих созидательных исканий человека возвращает, к первоначальному смыслу слова культура (cultura) – возделывание, образование, развитие, почитание» (39, с.13). Реализация рефлексии в контексте этнопедагогической концепции является для нас предметом будущих исследований: формирования этнокультурной рефлексии.

Итак, рассмотрение наиболее известных современных и перспективных концепций позволяет констатировать, что имеющиеся на данном этапе традиционные и инновационные концепции в своей сути как тот или иной уровень рефлексивного компонента. В то же время из них, в частности концепция рефлексивной педагогики и этнопсихологическая концепция национального образования и воспитания, отличия тем, что непосредственно вбирают в себя рефлексию как составную педагогического мышления педагога, его педагогической культуры, педагогическая рефлексия может преобразовать позицию студента в личностно-равноправные формирования педагогической рефлексии способствуют развитию механизмов личности будущего учителя начальных классов.

## Выводы по I главе

1. В новом тысячелетии в начальную школу должны прийти педагоги, способные оперативно реагировать на социально-экономические изменения в обществе, умеющие преодолевать трудности, способные анализировать свой собственный жизненный педагогический опыт. В этой связи роль педагогической рефлексии и рефлексивных умений будет усиливаться при подготовке учителей начальной школы.

2. Актуальность формирования рефлексивных умений учителей начальной школы обусловлена потребностью общества в учителе, обладающем рефлексивными умениями; необходимостью комплексного подхода, обобщающего и систематизирующего имеющийся теоретический и практический потенциал профессиональной подготовки учителей начальной школы.

3. Формирование рефлексивных умений учителей начальной школы рассмотрено как система в единстве ее основных компонентов: целевого, содержательного, деятельностного, результативного. На основе данной в исследовании сущностно - содержательной и структурно-функциональной характеристики рефлексивных умений будущих учителей начальных классов выявлены и определены особенности и основные направления их формирования в процессе подготовки студентов высшей школы.

4. Содержания рефлексивной подготовки учителей начальной школы отражает как текущие, так и перспективные потребности общества и представляет собой своего рода профессиограмму рефлексирующего специалиста, включающую систему знаний о рефлексии и систему рефлексивных умений.

5. Педагогическая рефлексия является составляющим компонентом педагогического мышления учителя начальных классов, их педагогической культуры.

6. Анализ философской, психологической и педагогической научной литературы позволили выявить основные методологические подходы к построению модели формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

7. Важным для нашего исследования является определение сущности и особенностей педагогической рефлексии как имплицитного и эксплицитного проявления (отражения) глубоких этнокультурных корней в рефлексивном мышлении, способности к взаимной трансформации.

8. Латеральное мышление является одним из главных составляющих аспектов педагогической деятельности учителя начальных классов. И сформированные на его основе рефлексивные умения необходимы в профессиональной деятельности будущего педагога. Рефлексивные умения – это процесс последовательных действий, шагов от затруднения (сомнения) к обсуждению их с собой, поиска выхода из затруднений, норм и действия.

## **Глава II. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

### **2.1. Характеристика экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.**

Целью экспериментальной работы является проверка опытным путем выдвинутой нами гипотезы по формированию рефлексивных умений у студентов педагогических вузов.

В ходе данной работы были решены следующие задачи:

- подобрать и адаптировать известные в психолого-педагогической литературе методики диагностики, критерии измерения сформированности рефлексивных умений у будущих учителей начальных классов;
- смоделировать процесс формирования рефлексивных умений в условиях образовательного процесса высшей школы;
- проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений у студентов педвуза по специальности «Педагогика и методика начального обучения».

В соответствии с поставленной целью экспериментальная работа носила этапный характер, на каждом из них решались свои задачи. Цель, содержание и методы исследования представлены во введении.

Нами выделены следующие этапы опытно-экспериментальной работы.

**1. Начальный этап.** На этом этапе проводилась работа по моделированию процесса формирования рефлексивных умений, выбор экспериментальных групп, определение контрольных групп. Проводилось выявление состояния сформированности рефлексии, проводился анализ учебных планов, программ и результатов констатирующего эксперимента.

**2. Основной этап.** На данном этапе проводилось непосредственное включение студентов в процесс формирования рефлексивных умений. Проводились семинарские занятия по включению в педагогическую деятельность студентов для выполнения рефлексивных задач. Разрабатывались критерии и показатели студентов к осуществлению рефлексивной деятельности.

Целью данного этапа является организация формирования рефлексивных умений в процессе учебной деятельности на занятиях по педагогическим дисциплинам.

Основной этап (практический). Включение отдельных заданий и психолого-педагогических задач по формированию рефлексивных умений в педагогической практике.

**3. Заключительный этап.** Проводился анализ результатов эксперимента по формированию рефлексивных умений.

В нашей опытно-экспериментальной работе была проверена действенность разработанной модели и педагогических условий формирования рефлексивных умений.

В исследовании мы исходили из предположения о том, что студент может овладеть рефлексивными умениями, если:

- сформирован достаточный уровень необходимых знаний о рефлексии;
- формирование рефлексивных умений обеспечивается применением специальной методики, которая основана с учетом особенностей процесса обучения в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Говоря о реализации педагогического условия усиления личностно - развивающих функций психолого-педагогические дисциплины изучаются как педагогическая задача. Иными словами, будущий учитель начальных классов постигает не только содержание науки, но и дидактический смысл её изучения, развиваются и совершенствуются задатки и способности

студентов, идет процесс интенсивного формирования конкретных знаний, умений, навыков по избранной специальности. Особое место в процессе педагогической подготовки занимает изучение педагогических дисциплин, основанное на оптимизации междисциплинарных и внутривидовых связей.

Таким образом, на занятиях по педагогике и психологии необходимо стимулировать использование знаний, полученных при изучении общекультурных дисциплин и блока специальных дисциплин по профилю подготовки. Все это требует максимального использования не только личного опыта студентов, но и учета специфики обучения в педагогическом вузе.

Реализуя на практике данное педагогическое условие, мы считали приоритетными задачами следующие: вызвать расположенность студентов к преподавателю и учению, помогающему находить себя в жизни; формировать личную диспозицию, практико-ориентированную мотивацию учения, максимально реализовать то потенциальное, доброе, что заложено в студентах, адекватно использовать и оценивать то, что сам студент стоит.

Для реализации задач нами активно была использована педагогическая поддержка, суть которой состоит в том, чтобы помочь студенту преодолеть то или иное препятствие, ориентируясь на имеющиеся реальные и потенциальные возможности. В качестве иллюстрации педагогической поддержки выступило руководство деятельностью студентов по самопознанию. Этому способствовали тесты по самодиагностике, соответствующие игры, разработанные в ходе рефлексивного практикума. На семинарских занятиях по педагогике мы использовали тесты, направленные на изучение отдельных профессионально значимых черт характера, а также на выявление знаний по проблеме педагогической рефлексии.

Реализация данного педагогического условия также способствовало включению студентов в выполнение групповых творческих заданий, в ходе

которых может быть оказана поддержка разного рода в развитии способностей, интересов, склонностей не только со стороны преподавателя, но и сокурсника студентов. Нами это осуществлялось при организации работы на семинарских занятиях с микрогруппами (экспериментальная группа делилась на пять человек). Для этого мы использовали разные виды творческих заданий: составление кроссвордов, ребусов, разработку моделей воспитанности учащихся, создание “золотого кодекса” правил взаимодействия в системах “преподаватель-учащийся”; “учащийся-преподаватель”, защиту проектов, пресс-конференцию “Педагогическая импровизация в практике учителя начальных классов”. Студентами была предоставлена свобода выбора содержания учебных дисциплин, тем, разделов, вопросов; форм учебных занятий (лекции, диалоговая лекция, семинар, диспуты; деловые или философские игры, написание рефератов, сочинений – эссе и т.д.).

Оправдало себя на практике и использование на лекции по психолого-педагогическим дисциплинам метода аппликации, суть которого заключается в участии студентов в проведении части лекционного материала совместно с преподавателем. Мы практиковали вопросы студентам после чтения лекций. Например, понятно ли вам излагалась данная лекция; нужны ли в ходе лекции проблемные ситуации; почерпнули ли вы из лекции новые знания; нравится ли вам стиль взаимодействия преподавателя с вами; чтобы вы посоветовали преподавателю. Проводимая подобная систематическая работа убедила нас в том, что она порождает рефлексивно - сотворческий тип студента.

В целях усиления личностно - развивающих функций психолого-педагогических дисциплин мы использовали также составленные и решаемые в процессе эксперимента педагогические задачи и ситуации.

Следующим, на наш взгляд наиболее важным педагогическим условием развития педагогической рефлексии будущего учителя начальных

классов является создание рефлексивной среды, рефлексивного пространства. Данное педагогическое условие было реализовано нами в процессе создания и реализации рефлексивного эксперимента.

В этом значительную роль играет деятельность педагога, его психологический настрой на работу, осознание необходимости изменения содержания образования в связи с изменяющимися условиями, создание и внедрение в образовательные процесс новых форм и средств обучения, насыщенных рефлексивным содержанием.

Мы считаем, что создание рефлексивной среды как одно из основных условий развития педагогической рефлексии способствует целостной подготовке учителя начальных классов. Поэтому, при формировании рефлексивных умений мы акцентировали свое внимание на среде, в которой происходит становление будущего учителя начальных классов. Мы подчеркиваем важность сочетания традиционной дидактики с её пониманием к содержанию и проектированию образования, формам и методам учебно – воспитательного процесса. Содержательный аспект такого междисциплинарного синтеза нами рассматривается через создание и реализацию эксперимента.

Перед нами встала задача, как подготовить учителей начальных классов в области динамичных образовательных технологий, готовых творчески подходить к оценке и реализации педагогического процесса. Успешность такой подготовки нам видится в случае, когда студент становится субъектом педагогического процесса. Модель, разработанная нами, предполагает формирование у студента качественных личностных черт, ориентированных на развитие сначала самого студента; установки на проектирование через моделирование собственной деятельности; готовности и проведения рефлексии собственного педагогического опыта и конструирования, новых лично значимых учебно-воспитательных систем.

Давая задание “проиграть”, “изобразить” ситуацию, мы обозначаем для студента определенную роль и ожидаем хорошего её исполнения. Поиск пути проживания ситуации не может быть плохим или хорошим, он может быть или отсутствовать. Студент является наиболее успешным на уровне решения классических педагогических задач. Но как только ситуация становится соизмерима с реальной, динамичной жизнью, при появлении проблемы в педагогическом процессе – этот набор средств перестает его устраивать. Будущий учитель начальных классов оказывается без “проверенных” методик, которым его могли обучать и обучали в вузе. Единственное “средство”, которое студент может использовать в этой ситуации – это он сам, как личность, как целостность, как субъект творения. Соотношение субъект - субъектных отношений студента и преподавателя при этом будет гармоничным и, при возникновении глубинного, личностного резонанса, происходит эмпатическое сочетание группы. Понять себя в педагогической деятельности – значит приобщиться и сделать достоянием своей личности уже освоенную другими теорию и опыт.

Рефлексивная среда, создаваемая нами в ходе эксперимента, в которой педагогическая рефлексия могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

В ходе экспериментальной работы нами были предложены пути повышения эффективности развития педагогической рефлексии студентов:

- совершенствование форм и методов обучения;
- индивидуальный подход в обучении;
- самопознание и самовоспитание;

Совершенствование методов обучения и индивидуальный подход осуществлялись по следующим направлениям: усиление личностно - развивающих функций психолого-педагогических дисциплин; разработка некоторых новых форм развития педагогической рефлексии; использование разнообразных активных форм и методов подготовки будущих учителей начальных классов.

На начальном этапе решение вышеперечисленных задач мы осуществляли в наиболее приемлемой для студентов первого курса форме составления индивидуального рефлексивного дневника. Нами была предложена следующая схема индивидуальной рефлексии:

1. Составить план работы не день, неделю (месяц).
2. Ежедневно, еженедельно проводить анализ выполнения плана.
3. Вскрывать причины невыполнения поставленных задач.
4. Искать пути выхода из создавшейся ситуации.
5. Диагностирование и оценка результатов выполнения поставленных задач.
6. Прогнозирование работы на следующую неделю.

Анализ педагогических дневников индивидуальной рефлексии и анкет помогает

нам выяснить рефлексивные способности каждого студента. Эта программа была реализована будущими учителями начальных классов к концу обучения первого курса.

Были выделены следующие задачи:

- развитие педагогической рефлексии и осознание своей роли в деятельности учителя начальных классов, видение в ней своих перспектив и возможностей;

- содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущение счастья и успеха;

- исследование психолого-педагогических проблем участников и оказание помощи в их решении;
- развитие самосознания и самоисследования участников практикума для мягкой коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих реакций.

При обучении основам педагогической рефлексии в процессе осуществления рефлексивного эксперимента особое значение, на наш взгляд, имеет поэтапный подход.

На первом этапе необходимым является усвоение педагогических понятий, терминов, определений. Необходимы условия для формирования установок на педагогическое творчество, мотивов деятельности, закладка её теоретической основы. Теоретический материал эксперимента желательно осваивать эвристическим методом, задающим стратегию творческого поиска, стимулирующим такие процедуры творческой деятельности, как генерация идей, творческое воображение, творческая рефлексия. Знакомство с основными терминами и понятиями по проблеме педагогической рефлексии осуществлялось нами в ходе лекционного блока

На следующем этапе обучения деятельность носит преимущественно творческий характер. Получая задания, весь процесс их решения студенты должны планировать самостоятельно, импровизируя и проявляя элементы собственной педагогической рефлексии. На данном этапе нами широко использовались методы педагогической импровизации.

В ходе работы нами были выработаны следующие принципы:

1. Все участники эксперимента находятся в активной, творческой позиции по отношению к самому обследованию;
2. Как организаторы, так и сами испытуемые принимают активное участие в создании эксперимента, в его применении, в обработке и анализе результатов;

3. В качестве изучаемых феноменов могут выступать как профессиональные ценности участников, их образ себя и своего коллектива, их профессиональная жизненная позиция, их творческая уникальность;

Мы использовали следующие методы:

1. Создание специальной методики анализа, наиболее адекватной поставленной задаче.

2. Применение упражнений и тренингов развития креативных способностей, рефлексии, общения, тренинга по развитию педагогического артистизма.

3. Создание элементов “иномира” - неопределенных социально-психологических пространств (загадок, игровых ситуаций, упражнений и т.д.).

4. Выявление проблемных областей.

Следующим педагогическим условием развития педагогической рефлексии является формирование у будущих учителей начальных классов педагогической направленности.

С целью реализации условий формирования педагогической направленности нами были включены такие методы, как методы стимулирования и мотивации учения, деловые, ролевые, разнообразные упражнения на педагогическом материале, решение проблемных педагогических ситуаций; использование элементов драматизации; метод исторических параллелей, анализ жизненных ситуаций; элементы лекции, раскрывающие зависимость между творческими достижениями учителя начальных классов и использование им в своей деятельности компонентов рефлексии; семинарские занятия, посвященные высокому уровню развития рефлексии, творческому самочувствию, развитию фантазии, интуиции, эмпатии, наблюдательности, развитию латерального мышления.

Нами широко использовались педагогические игры. Педагогическая игра обладает, на наш взгляд существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, а также является одним из средств воссоздания взаимодействия между учителем начальных классов и учащимся.

На наш взгляд, перспективным направлением развития педагогической рефлексии студентов являются деловые игры. Деловые игры, сочетая социальный и предметный контекст, моделируют условную деятельность, воспроизводят системы многоплановых отношений и взаимодействия. В содержание рефлексивного практикума вошли такие деловые игры, как “Консультация”, “Реализация воспитательных технологий в начальных классах”.

Для развития эмпатии в ходе проведения рефлексивного эксперимента нами использовались задачи, в которых нужно было выделить это явление в различных формах его конкретного проявления: например, написать сочинения, в которых описать какое-либо своё переживание в прошлом. Решение проблемных ситуаций, в которых путь к педагогически правильному решению лежит через проявление эмпатии, содействуют не только формированию необходимых рефлексивных умений и навыков, но и влияют на развитие профессиональных и моральных качеств учителя начальных классов.

Оправдал себя на практике и нашел применение в содержании рефлексивного практикума и метод “мозгового штурма”.

Результатом работы методом «мозгового штурма» явилось формирование у студентов коммуникативных, рефлексивных, идентификационных умений на основе знаний.

Одной из эффективнейших форм работы рефлексивного практикума является, на наш взгляд, педагогическая импровизация. Любая деятельность состоит из стереотипного и импровизационного. В процессе обучения

возникает множество незапланированных ситуаций, требующих немедленного разрешения. Неподготовленный к неожиданностям учитель начальных классов, стараясь избежать подобных моментов, теряется. Под “педагогической импровизацией следует понимать своеобразную трансформацию педагогических знаний, умений, техники в педагогические, творческого характера действия”.

Сложность овладения рефлексивными умениями заключается в том, что рефлексивные умения изначально носят творческий характер, упражняясь даже в однотипных ситуациях, ни один человек не повторяет другого, одна и та же ситуация решается по-разному. Поэтому дружеская атмосфера, сопровождаемая чувством уверенности и защищенности, способствующая раскрытию и индивидуальному проявлению каждого, благоприятный психологический климат как фон успешной работы, как способ и условие творчества важны на всех занятиях.

Условиями эффективности обучения выступают помимо поэтапного подхода и использования различных методов обучения также свобода участников; сохранение индивидуального профессионального стиля и индивидуального характера при выполнении учебных заданий; индивидуальное проявление личностного компонента, которые не может оцениваться как правильный или неправильный, а только как неповторимый, присущий конкретному человеку; отсутствие отрицательных реакций со стороны коллег, в целом благоприятная психологическая атмосфера. Для создания благоприятной атмосферы можно использовать такие способы, как поиск элементов новизны во всех формах работы над собой в классе и дома; демонстрация расположенности, симпатии; проявление интереса, веры в успешность работы, готовность к возможным неудачам в процессе и результате работы.

Для повышения эффективности совместной деятельности всех участников каждый день в качестве разминки перед содержательными

этапами работы проводились социально-психологические упражнения, тренинги общения, развития креативности и рефлексивных умений.

В эксперименте помимо аудиторных занятий была предусмотрена и самостоятельная работа студентов (с периодическим контролем педагога) которая включает в себя:

- индивидуальный тренинг психотехники, рассчитанный на то, чтобы нужными упражнениями “размассировать” свой рефлексивный аппарат для самочувствия, необходимого на занятии;
- тренинг самообладания (характер, привычки, манеры, походка, речь осанка), помогающий студентам приобретать привычки, вытесняющие недостатки их природы;
- наблюдения над жизненными явлениями (и рассказы о них на практикуме);
- ведение рефлексивного дневника (анализ своего творческого самочувствия, собственное восприятие, рефлексия).

Итогово - контрольные формы деятельности в экспериментальных группах отличались от традиционной “вопрос - ответной” формы проведения. Студентам ставились вопросы, требующие сопоставления, сравнения, критического анализа, перспективного выстраивания изучаемых взглядов выдающихся педагогов и систем. Эти сложные задачи итоговых форм работы вызвали изменения во взаимодействии студентов, а также студентов и преподавателей. Возникла потребность рефлексивного общения типа “студент-студент”, “студент-преподаватель”, что является социально-психологическим климатом структуры рефлексивной среды образовательного процесса.

Заметное место в итоговой деятельности заняли формы самоанкетирования студентов, которые, в основном включают приемы самонаблюдения, педагогического самоанализа и самооценки.

Результаты рефлексивного эксперимента с очевидностью показывают, что у преподавателей и студентов актуализировалось очень большое разнообразие отношений к проблеме педагогической рефлексии, к средствам и методам её формирования, необходимости включения обучения ей в образовательном процессе высшего учебного заведения.

## **2.2. Структура, содержание и педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.**

Опытно – экспериментальная работа состояла из трех частей: констатирующей, формирующей и контрольной.

Объектом педагогической диагностики в нашем случае является студент высшего учебного заведения.

Осуществляя диагностирование, мы осуществляли цель: выяснить уровень сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

При разработке программы и содержания формирующего эксперимента по формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов мы исходили из следующих положений:

- Рефлексия является профессионально - значимым качеством личности будущих учителей начальных классов, лежащим в основе его социально - перцептивных и коммуникативных способностей, и определяющим уровень профессионального самосознания и компетентности специалиста.

- Рефлексивные умения специалиста формируются посредством активизации процессов личностного и профессионального самосознания и самоопределения, психологической апелляции к личности будущих учителей начальных классов (погружение в себя). В основе формирования

рефлексивных умений будущих учителей начальных классов лежит анализ и осмысление своего практического опыта.

Важным условием, определившим наш выбор конкретных методик и упражнений, является тот факт, что актуализация рефлексивных умений осуществляется лишь в определенных ситуациях. Анализ литературы позволил нам выделить три типичные ситуации проявления рефлексии:

1. Ситуация работы с проблемным содержанием (новые, незнакомые, неструктурированные, неопределенные ситуации, ситуации проблемно-конфликтного типа, ситуации решения творческих задач и т.д.)

2. Ситуация взаимодействия в диаде. Рефлексия актуализируется при затруднениях в организации взаимодействия, в ситуациях непонимания, позитивного конфликта и т.д.

3. Ситуация группового взаимодействия. Необходимость в рефлексии возникает при групповом решении проблем, в ситуациях коллективного взаимодействия, групповой дискуссии и т. д.

Упражнения, используемые в данном формирующем эксперименте, выбирались из психологической литературы в соответствии с вышеизложенными положениями.

Программа формирующего эксперимента разработана нами с учетом её реализации в форме группового моделирующего взаимодействия. Организационный цикл занятий рассчитан на 148 часов и проходит курсом в дисциплинах «Введение в специальность», и «Основы педагогического мастерства».

Структура эксперимента представлена в технологической карте (см. Приложение 5).

Анализ приведенной технологической карты показывает, что проведение эксперимента вбирает в себя формирование рефлексии как

гуманистической основы подготовки студентов к педагогической деятельности. Исходные положения, определяющие основные методы исследования были следующие:

- избранные методы должны соответствовать достижению поставленной цели;
- быть эффективными;
- быть пригодными в течение длительного срока;
- быть доступными для обработки в условиях вуза.

Определение уровня сформированности рефлексивно-аналитических умений выдвигает проблему измерения, качественной и количественной характеристики уровней педагогических умений. До сих пор в педагогической литературе ещё нет общепринятых критериев оценки уровней сформированности педагогических умений. Вопросы теории измерения различных педагогических умений рассматривались различными исследователями: Абдуллиной О.А., Кузьминой Н.В., Сластениным В.А., Спириным Л.Ф. и др. (1, 83, 153).

Спирин Л.Ф. выделяет пять уровней сформированности педагогических умений: допрофессиональный (очень низкий), первоначального овладения (низкий), ограниченной сформированности, достаточной сформированности (высокий), успешного владения (наивысший). Кузьмина Н.В. (83, 84) выделяет репродуктивный (общий), адаптивный, моделирующий (самый высокий) уровни. Тоскина Н.А., анализируя сформированность аналитических умений резерва руководителей общеобразовательных школ, выделяет три уровня: высокий, достаточный, низкий.

Исходя из цели исследования и на основе наблюдения, тестов, анкетирования, бесед, а также изучения индивидуальных различий сформированности рефлексивных качеств, выделили три уровня

сформированности критериев рефлексивных умений будущих педагогов: высокий, средний, низкий. В качестве показателей уровня сформированности рефлексивных качеств за единицу измерения был принят качественно описанный уровень, который характеризовал степень наличия совокупности критериальных признаков рефлексивных умений.

Высокий уровень формирования рефлексии. Рефлексивные действия выполняются квалифицированно, с использованием знаний педагогической рефлексии. Выполняются все рефлексивные действия, образующие структуру данного вида рефлексии, формируется цель, выделяется предмет, определяется характер рефлексивной функции, осуществляется планирование и выбор оптимальных методов педагогического самоанализа, выявляются причины, оформляются обоснованные выводы.

Средний уровень формирования. Все рефлексивные действия выполняются с дополнительным использованием знаний. Осуществляются не все рефлексивные действия, образующие структуру данного вида рефлексии: недостаточно полно выявляются знания педагогической рефлексии, недостаточно полно выявляются признаки, характеризующие состояние объекта, но выявление причин состояния объекта не опускается. Проявляется недостаточная научная компетентность и недостаточная системность.

Низкий уровень формирования. Все рефлексивные действия строятся на жизненном опыте без использования научных знаний педагогической рефлексии. Осуществляется в основном только аналитическое действие. Причины или недостатки состояния педагогического процесса не выявляются, отсутствует научная компетентность, нет системности.

Рефлексивная подготовка – совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного,

целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование рефлексивных качеств студентов.

В ходе экспериментальной работы нами были апробированы следующие пути повышения эффективности подготовки будущих педагогов организации рефлексивной деятельности:

- совершенствование форм и методов обучения;
- самопознание и самовоспитание;
- индивидуализация обучения.

Совершенствование форм и методов обучения и индивидуализации обучение осуществлялось по следующим направлениям: совершенствование структуры педагогических дисциплин и педагогической практики; разработка вторых новых компонентов содержания педагогических дисциплин и педагогической практики; использование разнообразных активных форм и непрофессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. В первую очередь нами выполнено структурирование курсов, заданных государственными образовательными стандартами. Измененная структура выглядит следующим образом:

1. Введение в педагогическую профессию (1 курс).
2. Основы педагогического мастерства (2 курс).
3. Спецкурс «Рефлексивные умения» (2 курс).
4. Двухнедельная психолого-педагогическая практика (3 курс).
5. Двдцатидневная практика в образовательных учреждениях (4-5 курсы).

В соответствии с нашими подходами, курс «Введение в педагогическую профессию» направлен на:

- раскрытие значимости профессии педагога, её рефлексивных качеств; основ культуры учебного труда, самонаблюдения, самооценок, самопознания;

- изучение методов педагогических исследований и применение их в самопознании себя;
- подготовку к углубленному усвоению последующих курсов психолого-педагогических дисциплин;
- установку на самоактуализацию студентов в процессе рефлексивной деятельности.

Первая встреча со студентами была посвящена изучению теоретических основ. Рассматривалась сущность таких понятий как профессионализм, профиограмма будущих учителей начальных классов. Обсуждались проблемы готовности учителя к профессиональной деятельности, профессиональному рефлексивному общению: сущности профессиональной компетентности, критериев, показателей профессионализма учителей начальных классов. Особое внимание было уделено профессионально-личностным качествам учителей начальных классов, профессиональным знаниям и умениям.

На дальнейших лекциях были изучены понятие и сущность рефлексии, рефлексивной деятельности, профессиональной рефлексии и рефлексивного становления будущих учителей начальных классов. Рассмотрены понятие рефлексивной подготовки, этапы формирования рефлексивных умений. Теоретическая подготовка включала, например следующие проблемы:

1. Рефлексия: философская, психологическая и педагогическая категория.
2. Психологические подходы к изучению рефлексии: естественнонаучный, инженерно - деятельностный, гуманитарно-культурологический.
3. Виды рефлексии: личностная, интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная, профессиональная, экзистенциальная и др.

4. Рефлексия в профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов.

5. Методы изучения и развития рефлексии будущих учителей начальных классов.

Опыт проведения подобных теоретических семинаров показал трудность овладения испытуемыми понятием «рефлексия». На наш взгляд, причина подобных затруднений, возникающих у испытуемых, лежит в недостаточной развитости у них этого феномена, ведь в основе усвоения любого знания лежит «отыскание» изучаемого явления, механизма, качества в собственной психике, деятельности, личности. Позднее, в ходе проведения тренинговых занятий, в результате указания экспериментатором на соответствующие рефлексивные феномены, участники эксперимента начинают усваивать теоретические положения, тем самым, расширяя практический опыт рефлексирования. Таким образом, теоретический этап в начале формирующего эксперимента максимально важен, так как расширяет палитру проявления рефлексивных умений в последующих занятиях и далее в профессиональной деятельности.

Следующий этап формирующего эксперимента заключался в организации формирующего тренинга – «Рефлексия – что это?», который основан на эффекте активизации процессов самосознания и самоопределения будущих учителей начальных классов, посредством специальных психологических приемов и процедур, апеллирующих к его личности и побуждающих его к выходу в рефлексивную позицию по отношению к себе и своей деятельности.

Цели:

- создание благоприятных условий для работы группы, подробно ознакомить участников с основными принципами тренинга, вместе принять и продумать правила работы этой тренинговой группы;

- начать освоение приемов самопознания и познания других людей, взаимоотношения с ними, организация обратной связи и её приема.

В ходе первого занятия студенты осуществили знакомство и утвердили «Правила нашей группы». В основное содержание занятия вошли упражнения, целями которых являлись: дать возможность участникам сформулировать «научное понятие» рефлексии; показать многоаспектность понятия «рефлексия»; развитие фантазии, экспрессивных способов самовыражения; работа с понятием «рефлексия» при помощи ассоциативного ряда; развитие фантазии, творческого мышления («Что такое «Рефлексия», «Эмблема рефлексии», «Пантомима рефлексии», «Лукошко» и др.).

Цели занятия:

1. Стимулирование и активизация процессов личностного самосознания и самоопределения.
2. Совершенствование рефлексивных умений: самопознание, самонаблюдение, самоанализ.

Упражнения, используемые в этом занятии, развивают навыки рефлексирования «Я» с позиции «Я». Необходимой предпосылкой развития рефлексии является самопознание. По утверждению Декарта Р., нет более плодотворного занятия, чем познание самого себя. Тот, кто не изучил себя, никогда не достигает глубокого знания людей. В связи с этим есть необходимость указать на возможность развития рефлексивных умений в ходе изучения психологии студентами при составлении самохарактеристик. Этот же прием, но более интенсивно мы применяли в своем эксперименте, как формирующее и диагностическое средство. Данный раздел тренинга предполагал составление самохарактеристик на основе проводимых самостоятельно психодиагностических методик.

Упражнения, проводимые в этом разделе формирующего эксперимента, также были направлены на развитие навыка самонаблюдения,

– умения смотреть на себя, свои действия и отношения со стороны. Периодически фиксируя внимание на своих психических состояниях, мыслях, поступках будущий педагог начинает лучше понимать, чего можно ждать от себя в тех или иных ситуациях. Наличие такого внутреннего «поста» позволяет оперативно предотвращать нежелательные поступки. Навыки самонаблюдения позволяют учителям начальных классов узнать ценную информацию о самих себе, которая оказывается скрытой и от самого себя, и от окружающих, оно позволяет узнать свои сильные и слабые стороны.

Другой важный навык личностного рефлексирования – самоанализ – позволяет студенту вскрывать причинно-следственные связи своих успехов и неудач в профессиональной деятельности. Он включает в себя также анализ собственных потребностей, которые существенно влияют на поведение, на образ жизни педагога, на весь его облик. Профессиональный самоанализ – это диалог, который ведет педагог с самим собой: что можно, а что нужно, что хорошо, а что плохо. Такая внутренняя работа развивает аналитическое мышление, обеспечивает своевременное внесение поправок в профессионально-ролевое поведение будущих учителей начальных классов.

Следующий шаг в нашей работе – ведение педагогического дневника.

1. Составить план работы на неделю.
2. Ежедневно, еженедельно подробно анализировать выполнение плана.
3. Выяснять причины невыполнения пунктов намеченного плана.
4. Найти пути выхода из затруднения.
5. Оценка результатов выполненного плана.
6. Прогнозирование работы на следующую неделю.

В индивидуальной форме рефлексии наиболее интересной является проблема самовоспитания целеустремленности, внимания, воли студентов. Нами была составлена следующая программа:

1. Составить план работы на неделю. Стремиться выполнять его.
2. Быть серьезным, вдумчивым, способным длительное время сосредотачиваться на одном деле.
3. Преодолевать в себе отрицательные эмоции, преодолевать жизненные препятствия.
4. Использовать формулу самовнушения: «Я сосредоточен», «Я слушаю внимательно», «Я хочу это сделать» и др.
5. Самоприказ.
6. Самоотчет, подводить итоги года.

Эта программа была реализована студентами к концу обучения первого курса. Анализ педагогических дневников индивидуальной рефлексии позволяет нам выяснить рефлексивные способности каждого студента.

Логическим продолжением курса «Введение в педагогическую профессию» для дальнейшего формирования педагогических рефлексивных умений мы использовали курсы: «Введение в педагогическую деятельность», «Основы педагогического мастерства». Их целью является формирование у студентов целостного подхода к процессу рефлексии.

Для усвоения содержания образования, для развития мыслительной деятельности, познавательного интереса, умственной активности, способности к рефлексивной деятельности большое значение имеют различные технологии обучения – совокупность методов, форм, средств обучения, применяемых в учебном процессе.

Традиционные технологии обучения в основном имеют репродуктивный, пассивно-познавательный, информационный,

репродуктивно-творческий характер. Отличительными признаками нетрадиционных технологий являются:

- стимулирование активности студентов;
- обязательность взаимодействия обучаемых между собой и (или) с преподавателем, т.е. субъект – субъектные отношения;
- направленность на приоритет приобретения рефлексивных умений на основе знаний;
- повышение степени мотивации рефлексивной деятельности, эмоциональности, креативности.

Следовательно, нетрадиционные технологии носят инновационный характер обучения.

В нашей экспериментальной работе мы ввели в практику обучения использование различных индивидуально-групповых форм организации и проведения занятий. На семинарских и лабораторно – практических занятиях нами используются обсуждение теоретических проблем, групповые дискуссии, педагогические рефлексивные тренинги, решение и анализ педагогических ситуаций, задач. В процессе обучения мы применяем некоторые ситуации, описанные в педагогических сборниках. Для организации поиска и моделирования решения педагогической ситуации, мы предлагаем студентам воспользоваться следующей схемой:

- Скажи мне кто твой друг?
- Как ты к нему относишься?
- Как ты принимаешь решение?
- Перспективы твоей деятельности?

На наш взгляд, наиболее действенной формой организации рефлексивной деятельности студентов является решение педагогических задач. Студенты при этом осваивают и закрепляют на практике основы теоретических знаний, овладевают рефлексивными умениями, осуществляют

поиск решения. Решить педагогическую задачу – значит дать оценку определенному факту, указать выход из той или иной психологической ситуации, найти наиболее правильный подход к решению педагогической проблемы.

Многие задачи могут иметь несколько вариантов решений. Решение задачи должно носить творческий характер. Решение педагогических задач способствует повышению интереса к изучаемому курсу, вооружает студентов мнением находить выход из возможных в действительной жизни ситуации. Все это, в конечном счете, способствует улучшению подготовки студентов к рефлексивной деятельности. Обратимся к решению педагогических задач разного типа (см. Приложение 6).

Подводя итоги, студенты выделили факторы влияния на выработку собственного подхода к концепциям воспитания. Технология групповой дискуссии способствовала формированию отдельных элементов рефлексивного анализа.

Метод «мозгового штурма» более всего раскрывает сущностное значение сложного педагогического явления за относительно короткое время (1-2 часа). Педагогическая рефлексия, формируемая методом мозгового штурма, содержится в таких темах как, «Формы педагогической работы», «Организация игровой деятельности», «Организаторские способности учителя и самоорганизация», «Новые информационные технологии обучения», «Анализ учебных и воспитательных планов». В основе метода «мозгового штурма» лежит снятие барьера критичности, страха выглядеть смешно и нелепо.

В применении данного метода мы придерживались четырех правил использования метода мозгового штурма.

1. Исключается критика, можно высказать любую мысль без боязни, что ее признают плохой.

2. Поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более дикой кажется идея, тем лучше.

3. Количество предлагаемых идей должно быть как можно большим.

4. Высказанные идеи разрешается, как угодно комбинировать, а также видоизменять, т.е. «улучшать» идеи, выдвинутые другими членами группы.

Работая методом «мозгового штурма», студенты были поделены на определенные группы по 5-7 человек следующим образом:

- а) группу генерирующих идей;
- б) группу критического анализа предложенных идей;
- в) группу защиты критикуемых идей;
- г) группу окончательной оценки предложенных идей;
- д) группа экспертов.

Результатом нашей работы методом «мозгового штурма» является формирование диагностических, коммуникативных, идентификационных рефлексивных умений на основе знаний.

Одной из эффективных форм работы является педагогическая импровизация.

Любая деятельность состоит из стереотипного и импровизационного. В образовательно-воспитательном процессе возникает множество не запланированных ситуаций, требующих немедленного разрешения. Неожиданное в школьной деятельности ни подталкивает педагога к творчеству, позволяет ему органично связать содержание урока или воспитательного мероприятия с реальной жизнью. Неподготовленный к неожиданностям педагог старается избежать подобных моментов, находится в напряжении, теряется. «Под педагогической импровизацией следует понимать своеобразную трансформацию педагогических знаний, умений в педагогические, творческого характера действия». (173).

Как мы видим, педагогической импровизации свойственны следующие признаки: интуиция педагога в совпадении процессов создания и

исполнения, минутность, публичность, педагогическое озарение или инсайт и т.д.

Педагогическая импровизация, на наш взгляд, является одним из рефлексивных качеств и имеет общепедагогическую и этнокультурную значимость, так как способствует воспитанию, обучению и развитию будущих учителей начальных классов, их профессиональных умений. Педагогическая импровизация имеет в юном возрасте интуитивный характер, хотя её основы вполне реальны. Психолого-педагогические умения импровизирования способствуют пониманию творчества. К таким умениям можно отнести внимание, воображение, вдохновение.

Выделяют следующие компоненты данных умений: потребность в творческой деятельности, психологическая настройка, готовность к творческой работе, возникновение сиюминутных мыслей, относящихся к избранной теме, возрастающая сосредоточенность на изучаемых вопросах (интеллектуальное внимание) и т.д.

Специфика педагогического внимания, на наш взгляд, заключается в умении его правильно распределять. По мнению Харькина В.Н. (44), оно должно быть, с одной стороны, «рассеяно» на многочисленные объекты, а с другой, «сконцентрировано» на решении педагогических задач. Выработать столь необходимое умение распределять внимание помогают специальные упражнения, заимствованные у театральной педагогики, в частности в методике регуляции психических состояний Гройсмана А.Л.

Мгновенная концентрация внимания способствует оперативному выбору пути осуществления импровизации. В импровизации не обойтись без такого компонента, как воображение. С помощью него, педагог заранее разрабатывает отдельные педагогические импровизации и предугадывает возможность и результат их включения в образовательный процесс. При взаимодействии со студентами воображение выступает как составная часть педагогической рефлексии, способствует рождению педагогической идеи.

Педагогу с развитым воображением легче удастся развить воображение учеников. Педагог должен обладать особым рода эмоциональной возбудимостью, то есть суметь переживать образы, созданные его воображением. И еще одно качество педагогической рефлексии – это вдохновение педагога. Момент возникновения творческого вдохновения совпадает с моментом педагогической импровизации педагога. К особенностям этнокультурной импровизации мы относим внезапность, сиюминутность, новизну, публичность, педагогическую значимость, которые характеризуют готовность к рефлексивной деятельности. Содержание упражнений, направленных на формирование рефлексивных умений, дано в таблице рефлексивных упражнений (см. Приложение 7)

Следующий этап формирующего эксперимента - проведение:

- психолого-педагогической практики (III курс) - 14 дней;
- производственной практики (V курс)– 20 дней.

Целью психолого-педагогической практики является обеспечение основной практической подготовки студентов к квалифицированному выполнению профессиональных обязанностей - воспитанию и обучению детей в образовательных учреждениях, к руководству педагогическими коллективами. В процессе практики студенты знакомятся с работой педагогов и методистов образовательных учреждений, самостоятельной работе используют психолого-педагогические знания и знания специальных методик, которые они получили за время обучения.

**Задачи практики:**

- Развивать и закреплять у студентов любовь к педагогической профессии, стимулировать стремление к углублению практических знаний и совершенствованию педагогического мастерства.
- Сформировать профессиональный интерес к деятельности педагогов образовательных учреждений.

- Изучить специфику труда педагога образовательного учреждения (функции и профессиональные обязанности).
- Учить студентов работать с коллективом детей и осуществлять к ним индивидуальный подход.
- Упражнять студентов в применении конкретных педагогических технологий при проведении занятий с детьми.
- Сформировать умения вести записи полученной в ходе наблюдения информации, полно и правильно отражать ее в дневнике практики, самостоятельно обрабатывать.
- Развивать умения наблюдать, анализировать и оценивать воспитательно-образовательный процесс в образовательном учреждении, его соответствие программным требованиям (см. приложение 21).

В ходе рефлексивной практики студенты должны:

- овладеть умениями применять на практике теоретические задания, приобретенные при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла;
- ознакомиться с планом и основными направлениями воспитательной работы образовательного учреждения;
- усвоить специфику рефлексивной работы классного руководителя, её роль и место в современной школе;
- приобрести необходимые рефлексивные умения, такие как развитие диалога, адаптацию к быстро меняющимся условиям, прогнозирование нововведений и т.д.;
- ознакомиться с документацией классного руководителя;
- научиться своевременно, составлять отчетную документацию по рефлексивной психолого-педагогической практике (см. Приложение 21)

В своей работе, мы придерживаемся, положения о том, что формирование рефлексивных умений студентов может быть успешным только при соответствующих факторах и условиях. Для полного завершения экспериментального педагогического исследования недостаточно сделать

только научные выводы. Необходимо сформулировать факторы и педагогические условия эффективного формирования рефлексивных умений студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

В философской литературе (75) факторы трактуются как причины, как движущая сила, как условия, способствующие или тормозящие процесс. В педагогической и психологической литературе факторы понимаются как основные причины и условия совершения процесса, как движущие силы формирования личности (Л.В. Стретенский и др.), как задачи воспитания и особенности учащихся (Ю.К. Бабанский и др.). Анализ функционирования педагогических систем показывает, что причины, условия, движущие силы в них диалектически взаимосвязаны взаимопереходами. Таким образом, факторы при наличии соответствующих условий могут выполнять различные функции.

Принято характеризовать факторы по отношению к студенту как внешние и внутренние. К внешним факторам относятся:

- общественные потребности, выраженные в социальном заказе и реализуемые посредством управления системой профессиональной подготовки;
- коллектив вуза, стиль управления педагога педагогическим процессом.

Внешние факторы являются движущей силой процесса формирования рефлексивных умений студентов только в сочетании с внутренними. «Внешнее воздействие, - считает С.Л. Рубинштейн,- дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств. Всякий психический процесс протекает как бы на фоне определенного психического состояния человека, обуславливающего его течение» (142, С.226).

К внутренним факторам в психолого-педагогической литературе относят:

- интеллектуальный фактор (познавательный);
- эмоциональный фактор (эмоционально-ценностный);
- действенно-практический фактор,
- волевой фактор (регулятивный).

Охарактеризуем данные факторы в контексте формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

Интеллектуальный фактор включает в себя осознание студентом цели обучения, эффективных путей реализации этих целей, умение анализировать сильные и слабые стороны своей учебной и профессиональной деятельности, общения как вида деятельности. Интеллектуальная сфера личности связана, прежде всего, с познавательной, мыслительной деятельностью, которая требует от личности интеллектуального напряжения, активной творческой работы мозга, сформированности достаточно большого числа мыслительных операций.

Самопознание - сложный процесс, который начинается с наблюдения за самим собой, за своей деятельностью, способами ее осуществления. Самопознание своей деятельности невозможно без изучения опыта других, без соотнесения его с собственной деятельностью (89). В качестве «других» могут выступать преподаватель, сокурсники, поэтому необходимо целенаправленно создавать педагогические ситуации, в которых бы эффективно работала система «Я и другие». Источники рефлексивных знаний, «опыта других» могут быть различными: опосредованный и непосредственно наблюдаемый опыт. Изучение опыта других, анализ, оценка различных точек зрения на решение какой-либо проблемы, соотнесение рассматриваемого опыта со своими возможностями способствуют в конечном итоге выработке «эталона», «идеала», формируется нормировочная модель деятельности, вырабатываются объективные критерии для самооценки, преобразуется иерархия ценностей и иерархия рефлексивных ценностей, формируется установка на формирование рефлексивных умений как

необходимой составляющей профессиональной компетентности учителя начальных классов.

Эмоциональный фактор составляет психологическую сторону установки на отношение к учебной деятельности и рефлексивной подготовке как ее составляющей, к профессиональной деятельности в целом. Проявление данного фактора можно наблюдать в ценностных ориентирах личности, в устойчивых эмоциональных состояниях, в отношении человека к действительности, к окружающим, к себе, к своей деятельности, возникающее на основе самоанализа и самооценки, ее качества и результатов.

Возникновение конфликтных ситуаций, либо в учебной деятельности, либо в общении активизирует сферу психики, вызывает эмоционально-окрашенную направленность сознания и познавательных усилий личности на поиск путей выхода из создавшегося положения, стимулирует потребность в ее разрешения. Активизация рефлексивных умений, приводящая к разрешению ситуаций, вызывает у человека различные ощущения, чувства и сопровождается положительными эмоциями. Активизация рефлексивных умений, способствующая удовлетворению потребности поиска путей выхода из сложной ситуации, в конечном итоге, приносит огромное моральное удовлетворение. Это обусловлено, в конечном счете, общественной необходимостью, т.к. благодаря наличию потребности в рефлексивных умениях, они не выступают по отношению к индивиду чем-то чуждым, тягостной необходимостью, болезненным самокопанием, а гармонически сочетаются с его личными устремлениями к самосовершенствованию, самореализации, самоактуализации. Человек должен принять ценность собственной личности.

Неудовлетворенность же потребностей в конструктивном разрешении ситуации вызывает чувство досады, недовольства, раздражения. Отсутствие успехов в учебной деятельности, некомфортное ощущение себя в коллективе, неумение организовать себя, - зачастую у человека отсутствуют знания,

необходимые для анализа - отчего это происходит, как преодолеть трудности. Эта неудовлетворенность человека уровнем имеющихся знаний, умений, а также невозможность или затрудненность их совершенствования, применения отражается, прежде всего, на эмоциональном состоянии, вызывает отрицательные эмоции, что может привести к отказу от деятельности (студент может просто бросить учебу, самоизолироваться в коллективе).

Эмоциональный фактор прочно связан с интеллектуальным и волевым. Связь эмоционального и интеллектуального факторов выражается в том, что осознание целей деятельности, которое является основой формирования и развития рефлексивных умений как составляющих профессиональной компетентности специалиста, сопровождается появлением целой гаммы положительных эмоций, лежащих в основе позитивного отношения студентов к профессиональной подготовке и рефлексивной подготовке как ее составляющей, к профессиональной деятельности.

Волевой фактор способствует сознательному регулированию личностью своих действий. Все, что побуждает человека к деятельности, неизбежно проходит через его голову, воздействуя на его волю. Активность студента в учебной деятельности «немыслима без участия воли, так как отбор и направление мыслей, самостоятельные действия, самоконтроль и самоуправление не могут протекать без волевого усилия» (173). На начальном этапе формирования рефлексивных умений требуются усилия, чтобы студент осознал свою деятельность, соотнес свои результаты с эталоном, адекватно оценил себя и свои удачи и неудачи. Для этого необходимо создание педагогических ситуаций, направленных на выявление и конструктивное разрешение затруднений и ошибок.

Действенно-практический фактор формирования рефлексивных умений связан с целью рефлексивной подготовки и с целью учебной деятельности в целом, направленностью личности на формирование рефлексивных умений

как составляющих профессиональной компетентности специалиста; ценностными ориентирами в профессиональной деятельности; волевыми усилиями личности. Для формирования рефлексивных умений студентов данный фактор чрезвычайно значим. Именно в деятельности и через деятельность формируются знания и умения вообще и рефлексивные в частности.

Действенно-практический фактор формирования рефлексивных умений тесно связан и с интеллектуальным фактором, и с волевым, и с эмоциональным, поскольку деятельность человека связана с мыслительной деятельностью, с волевыми усилиями личности, с эмоциональным отношением к цели самой деятельности.

Таким образом, в процессе формирования рефлексивных умений студентов все факторы взаимосвязаны.

Функционирование факторов неразрывно связано с наличием необходимых педагогических условий. Без факторов и соответствующих условий невозможно формирование рефлексивных умений педагогов.

Чаще всего условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия «причины», включающего в себя как внешние, так и внутренние факторы. В отличие от причины, порождающей то или иное явление, условие составляет среду, обстановку, в которой оно возникает, существует и развивается. Условие - «это не только то, что влияет на вещи, но и то, без чего не может быть вещи как таковой, что служит предпосылкой, основанием ее возникновения». Вещи, их состояния, взаимодействия, - весь этот комплекс в целом называют достаточными условиями явления. Если из возможных наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, то есть условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место, обусловливаемое явление.

В педагогике условия, не являясь, сами по себе, причиной событий, в то же время усиливают или ослабляют действия причины. С таких позиций

условия определяются как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. В педагогике определились понятия «педагогические условия» и «дидактические условия». Они взаимосвязаны и дополняют друг друга. Современная дидактика трактует условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения. Понятие «педагогические условия» определяется как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления.

Понятие «условие» мы трактуем как:

- среда, обстановка, в которой обеспечивается эффективность формирования рефлексивных умений студентов;
- обязательное выполнение, осуществление определенных педагогических мер для создания необходимой среды, обстановки, в которой возможна организация соответствующих видов деятельности, обеспечивающих формирование рефлексивных умений студентов.

В области дидактики высшей школы под педагогическими условиями понимают совокупность мер, обеспечивающих достижение студентом определенного уровня деятельности. К педагогическим мы относим те условия, которые сознательно создаются в учебном процессе и которые должны обеспечивать наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса. Чем лучше подготовлены условия, тем более высоких результатов мы вправе ожидать.

Формирование рефлексивных умений имеет свои принципиальные особенности, заключающиеся в невозможности заставить или принудить студента овладеть рефлексивными умениями, способами и приемами рефлексивной деятельности, присваивать, искать соответствующие знания о рефлексии. Единственно приемлемыми оказываются опосредованно-стимулирующие способы воздействия на студента, предполагающие

активизацию их как субъекта своего интеллектуального и профессионального становления, развития и саморазвития (23).

Для определения педагогических условий, способствующих формированию рефлексивных умений студентов, нами были намечены следующие пути: фиксация социального заказа общества в аспекте исследуемой проблемы, выявление специфики учебного процесса вуза и колледжа, выявление сущности рефлексивных умений как целостного процесса развития личности, сущностно-содержательная характеристика процесса формирования рефлексивных умений студентов.

При выборе педагогических условий формирования рефлексивных умений педагогов мы руководствовались принципами развивающего обучения: проблемности и активности.

Под педагогическими условиями процесса формирования рефлексивных умений студентов как будущих учителей начальных классов мы будем понимать взаимосвязанный и взаимодействующий комплекс мер учебно-воспитательного процесса, который обеспечивает переход студента на более высокий уровень осуществления рефлексивных умений. Можно выделить три группы условий, которые во взаимодействии способствуют эффективному формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов: общие, частные и специфические.

К числу общих педагогических условий, способствующих эффективному формированию рефлексивных умений студентов, относятся: системность процесса формирования рефлексивных умений студентов; его непрерывность; контролируемость результатов на разных этапах обучения.

Под системой понимается выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Система будет эффективно выполнять свои функции, если она будет

удовлетворять следующим требованиям:

- полноты состава действий;
- целостности, скоординированности ее отдельных компонентов;
- сбалансированности по всем ресурсам (кадровом, научно-методическом, материально-техническом и т.д.);
- контролируемости;
- чувствительности к сбоям.

Основными признаками систем являются: целостность, наличие частей и связей между ними (структурированность), относительная обособленность от окружающей среды, наличие связей со средой, подчиненность всей организации системы некоторой цели.

Процесс формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов будет эффективным, если в нем будут отражаться указанные признаки.

Целостность и структурированность процесса формирования рефлексивных умений студентов означает внутреннее единство составляющих его компонентов (целевого, содержательного, деятельностного и результативного), их гармоничное взаимодействие, недопустимость исключения того или иного компонента.

Рефлексивная подготовка студентов только в том случае способствует формированию необходимых педагогу знаний о рефлексии и рефлексивных умений, если будет осуществляться непрерывно, в течение всего процесса обучения в образовательном учреждении. При этом положительные стороны непрерывной организации рефлексивной подготовки заключаются в более раннем осмыслении студентами цели и задач рефлексивной подготовки; в возможности ознакомления с типами, видами, формами профессиональной

рефлексии; в возможности получить представление об актуализации рефлексивных умений в профессиональной деятельности (в том числе на примере работающих педагогов); в возможности стимулирования развития профессионально важных личностных качеств, необходимых педагогу.

Следующее условие связано с необходимостью контролируемости результатов на разных этапах обучения, т.е. повременный контроль и оценка результатов формирования рефлексивных умений студентов по выделенным критериям должен осуществляться на каждом этапе обучения. В то же время результативный компонент выполняет функцию итогового контроля формирования необходимых знаний о рефлексии и рефлексивных умений.

Особую группу общих педагогических условий составляют внутренние условия учреждений, в данном случае тех организаций, в которых формируется специалист, обладающий рефлексивными умениями.

К ним относятся: - организационно - педагогические; - психологические (морально-психологический климат); - материальные (условия для проведения эксперимента или внутренние условия учреждения); - социально - бытовые (в том числе уровень защищенности преподавателей и студентов, обеспечиваемый образовательным учреждением); - санитарно-гигиенические; - пространственные; - временные, темпоритмические (отражающие типичный ритм жизни учреждения, объем нагрузок в работе).

К частным условиям относятся:

- ориентация на специфику рефлексивной подготовки будущих педагогов;

- разработка модели формирования рефлексивных умений студентов, содержание которой соответствует требованиям реальной ситуации и современному уровню развития научного знания;

- создание новой образовательной среды, в которой предусматривается рациональное сочетание всей совокупности методов и

технологий рефлексивной подготовки;

- обогащение программ общепринятых дисциплин, таких как «Введение в педагогическую деятельность» и «Основы педагогического мастерства» включением в их содержание знаний из области рефлексии.

Ориентация при проведении данной профессиональной подготовки на выявленную нами специфику рефлексивной подготовки будущих учителей начальных классов, основу которой составили концепция профессиональной рефлексии педагога и модель формирования рефлексивных умений будущего педагога.

Специфика рефлексивной подготовки состоит в том, что целью совместной деятельности преподавателя и студента, обучающего и обучаемого, становится развитие у последнего способности к самоуправлению, саморегуляции, самоконтролю, самокоррекции в учебной и профессиональной деятельности.

Начиная с первых лет обучения в вузе необходимо способствовать формированию и развитию самостоятельности и активности студентов, развивать индивидуально-творческие способности, профессионально важные личностные качества, знания и умения, что, несомненно, будет способствовать эффективному формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

Разработка модели рефлексивной подготовки студентов, содержание которой соответствует как требованиям реальной ситуации, так и современному уровню развития научного знания.

Модель формирования рефлексивных умений педагогов состоит из трех взаимосвязанных блоков (процессуального, функционального и критериального), определяет взаимодействие и взаимосвязь ее структурных компонентов (целевого, содержательного, деятельностного и результативного), отвечает уровню развития научного знания и запросам современной практики.

В требования реальной ситуации входит необходимость обучения специалистов, обладающих принципиально новым взглядом на рефлексивную подготовку, предписывающим понимать ее как необходимую составляющую профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Несмотря на необходимость в процессе формирования рефлексивных умений студентов придерживаться разработанной модели проведения данного вида обучения, содержание этой модели может дополняться в зависимости от развития образовательного процесса: возникновения новых технологий, появления концепций и течений организации деятельности в этой сфере. В учебном процессе важно не ограничиваться имеющимися знаниями и умениями, а постоянно их совершенствовать: использовать новые течения профессиональной практики привлекать новые знания.

В своей работе, мы считаем, что важными условиями эффективной рефлексивной подготовки студентов являются обогащение программ общепринятых дисциплин, таких как «Введение в специальность» и «Основы педагогического мастерства» включением в их содержание знаний из области рефлексии; увеличение удельного веса знаний, черпаемых непосредственно из практической деятельности будущих учителей начальных классов.

К группе специфических условий относятся:

- доведение до каждого студента идей, принципов, понятий, актуальности, приоритетности и практического значения формирования рефлексивных умений;
- осознание своей роли и места в профессиональной деятельности;
- формирование устойчивых профессионально важных знаний о рефлексии;
- методическое обеспечение (разработка и внедрение в учебный процесс образовательного учреждения спецпрактикума, методические рекомендации по обучению рефлексии и т.д.).

Комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов можно представить в виде таблицы (см. Приложение 9).

В целом, следует помнить, что педагогическое образование требует подготовки учителей начальных классов, способных к самостоятельной деятельности, оценивающих свою педагогическую деятельность, способных давать точные суждения, способных осознавать свою роль и место в профессиональной деятельности. От того, как будет реализована подготовка будущих учителей начальных классов, а в частности формирование рефлексивных умений, зависит весь ход дальнейшей деятельности педагога.

Таковы педагогические условия эффективного формирования рефлексивных умений в подготовке будущих учителей начальных классов.

### **2.3 Динамика сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.**

В процессе исследования нами выявлен ряд проблем. Первая из них заключается в определении показателей для получения объективной информации. Поскольку формируемые у студентов умения анализировать собственную деятельность, определять критическую позицию по отношению к собственной деятельности, в попытке выйти из затруднения, изменение себя в действительности является сложным комплексным процессом, нам представляется необходимым анализировать формирование педагогических рефлексивных умений.

Системно-функциональная методика диагностики личности Таланчука Н.М. (161) помогла нам выявить следующие рефлексивные умения: умение ориентации во времени; самопонимание; синзетивность к себе; спонтанность; самоуважение; самовосприятие; гибкость поведение

(толерантность); контактность; синергия; ценностные ориентации; познавательные потребности; творческое отношение к жизни; самоконтроль; самоанализ и самооценка; эвристичность.

Нами была составлена методограмма формирования системно-функциональной диагностики рефлексивных умений (Таблица 8) (см. Приложение 10).

Методограмма системно-функциональной диагностики личности будущего учителя начальных классов направлена на целостное изучение уровней сформированности у студентов ориентировочной основы поведения и деятельности. Такая основа определяется степенью готовности и способностью студента реализовывать функции саморегуляции и самосовершенствования. Данная методограмма является инвариантной. Она отражает целевые характеристики диагностики ориентировочной основы поведения и в первую очередь саморефлексии будущих педагогов. Результаты данной методограммы отражают уровни развития умений всех саморегулятивных функций (см. Приложение 10).

Составление методограммы позволило нам определить аспекты самоактуализации личности будущего педагога. Мы разделили их на 4 блока и, используя методику измерения, вычислили в процентах степень проявления самоактуализации. Результаты теста мы поместили в таблице по блокам (таблица 9) (см. Приложение 10).

Самоактуализационный тест Госмана Л.Я., Кроза М.В., Латинской М.В. признан пригодным для практической диагностики. Авторами выявлена надежность методики по t-критерию Стьюдента устойчивости данных во времени. Все коэффициенты устойчивости шкал превышают критическое значение для  $\alpha \ll 0,01$  (133).

Тест проверен по критерию эмпирической валидности со шкал САТ использованием метода контрастных групп, при этом коэффициенты различий средних значений были значимы на уровне  $\alpha \ll 0,01$ .

Анализ результатов таблицы показал, что по уровню «Я внешнее – Я внутренняя» относятся такие аспекты, как: сензитивность к себе, спонтанность, эмпатия, самоуважение, самопринятие; «Я - Другие»: гибкость поведения, контактность, синергия, ценностные ориентации.

Уровням отношений «Я - социум» соответствует «синергия». возросшие показатели по качеству «синергия» свидетельствуют о росте стремления к приобретению знаний о месте «Я» в мире.

Как видно из таблицы, результаты теста являются объективным доказательством целесообразности проведенной работы по формированию внутренних рефлексивных умений будущего учителя. Поскольку уровни сформированности исследуемых критериев внутренних рефлексивных умений обучения повысились к концу эксперимента, это дает нам право говорить о перспективности исследования по данной проблеме.

Фоновые данные исследования рефлексивных особенностей нами были учтены при помощи теста Кэттела (133). Мы их обозначили следующим образом:

- А) общительность;
- Б) сниженная – сильная способность к абстрагированию;
- С) подчиняемость – самоуверенность;
- Е) эмоциональная стабильность – сила;
- Ф) (объединенному D и F) склонность к тревожности, безалаберность;
- Г) моральная нормативность, слабая сила сверх «Я» - сильная гиперактивность;
- Н) сензитивность – авантюризм;
- Л) эмоциональная чувствительность, реалистичность (жесткая зрелость), беспомощность;
- Л) доверчивость- умозрительность;
- М) практичность – высокое воображение;
- Н) простота, эмоциональная искренность – социальная искусность, хитрость;

- О) безмятежность, неуверенность;
- Q1) консерватизм – радикализм;
- Q2) связь с группой, ведомый – самодостаточный;
- Q3) низкий самоконтроль – высокий самоконтроль;
- Q4) расслабленность – тревожная фрустрация.

Мы использовали адаптированный Р. Римской и С. Римским вариант методики Кэттела (133). Полученные автором данные мы использовали в рефлексивных тренинговых условиях. Полученные данные в таблице 10 (см. Приложение 11).

1. Повысились показатели по факторам воображения (М с 5,4 до 6,4). Это означает, что студенты стали характеризоваться как личности с повышенной субъективностью, поглощенностью идеями и чувствами.

2. Заметно повысились показатели по шкале J-эмоциональная чувствительность-с 5,9 до 7,5, что свидетельствует о наличии у студентов таких характеристик как сопереживание или эмпатия к людям, мягкость, сензитивность.

3. Наблюдается возрастание фактора E-доминирования, настойчивости, устойчивости, напористости (с 3,4 до 4,3).

4. Повысились показатели самоуверенности (С с 6,4 до 7,6), силы «Я» (Е с 3,4 до 4,3) и шкалы определяющей самодостаточность (Q2 с 5,9 до 7,0), что говорит о независимой личности.

5. Повышение доверчивости (шкала L) показывает понижение показателей (с 6,9 до 5,4), что свидетельствует о повышении действенности рефлексивной деятельности.

6. Повышение фрустрационной напряженности (Q с 6,9 до 7,9) и повышение Q1 Q2 связано в первую очередь с личностной неуспокоенностью.

Педагогические рефлексивные особенности межличностного взаимодействия обозначались в нашем исследовании факторами А, F, Q2.

Фактор А интерпретировался как определение «замкнутость-общительность». При низких оценках студент отличался замкнутостью, безучастностью, при высоких - открытостью, естественным поведением, яркими эмоциями, активностью в устроении конфликтов.

Фактор F характеризовался в экспериментальном исследовании как опыление «сдержанность-экспрессивность». Низкие оценки студентов показывали об осторожности, рассудительности, молчаливости и пессимистичности в восприятии действительности. Высокие оценки показывали жизнерадостность, импульсивность, разговорчивость, динамичность общения.

Фактор Q2 обозначал «конформизм-нонконформизм». Студенты с низкими оценками были зависимы от других, ориентированны на социальное одобрение, безынициативны. Студенты, получившие высокие баллы были независимы, следовали по выбранному ими самими путями. (154)

Результаты проведенного тренинга рефлексивного общения и сензитивности, который был направлен на сопереживание, ощущение эмпатии, представлены в (таблице 10) (см. Приложение 11).

Результаты исследования объединенных основополагающих факторов студентов в педагогической рефлексивной деятельности (таблица 11) (см. Приложение 11).

Итак, мы можем отметить выраженные позитивные изменения в процессе рефлексивной деятельности.

Повышение рефлексивного уровня обеспечивает повышение конституционных факторов формирования межличностного взаимодействия (А, F Q2) и личностных характеристик самоактуализации студентов. При этом включается механизм принятия проблемы целостно, системно, во взаимосвязи с сопутствующими ее элементами окружающей действительности. Именно здесь мы можем говорить о наличии факта трансляции внутренней рефлексии на внешнюю педагогическую рефлексию.

Процесс внутренней рефлексии, имплицитное состояние личности переходит на внешние рефлексивные педагогические умения, которые измеряемы уже в методиках деятельностного подхода. Специальная работа по формированию педагогической рефлексии, совершенствованию и успешной трансляции внутреннего рефлексивного состояния во внешние рефлексивные умения способствует формированию самоактуализирующейся личности педагога.

Констатирующий эксперимент, проведенный в течение первого семестра позволил выявить уровень формирования педагогической рефлексии в подготовке студентов: узкий кругозор по проблеме рефлексии: неудовлетворительный уровень умения творчески применять рефлексивные знания: низкий уровень использования имеющихся знаний по психологии. Нами получены следующие результаты. Около 50% предметов, преподаваемых в педвузе, насыщены рефлексивным материалом.

Определяя уровень рефлексивных знаний и умений, мы использовали тестирование, анкетирование. Анализ посещенных уроков преподавателей, студентов, тестирование, анкетирование позволили нам получить следующие результаты. (Таблица 12) (см. Приложение 11).

Из приведенных результатов следует, что уровень готовности к рефлексивной деятельности студентов контрольных и экспериментальных групп примерно один и тот же. Большинство студентов имеют средний и низкий уровень готовности. Достоверность данных обеспечивается применением совокупности различных методов, объемом выборки.

Исходя из анализа результатов констатирующего эксперимента, изучения психолого-педагогической и философской литературы был сделан вывод, что подготовка в области педагогической рефлексии может быть значительно улучшена при определенных педагогических условиях.

По окончании пробного формирующего эксперимента были проведены контрольные срезы. (Таблица 13) (см. Приложение 12).

Результаты показывают низкий уровень знаний о рефлексии даже у студентов выпускных курсов. Так, 63% студентов ничего не знают о рефлексии; 60% осуществляли выход в рефлексивную позицию (т.е. наблюдали себя со стороны).

На вопрос, как часто Вы осуществляете рефлексивную позицию, 6% студентов ответили «редко», не пояснив, с чем связана такая регулярность, и только, 5% студентов увязали выход в рефлексивную позицию с созданием сложной ситуации (см. Диаграмму 1).

Для выяснения самооценки состояния рефлексивных умений было проведено анкетирование студентов. Студенты должны были указать, каким уровнем умений по указанным вопросам, они обладают. Анкета состояла из 10 вопросов (см. приложение). Студентам было предложено оценить свой уровень по 4-х бальной шкале:

оценка 4 – высокий уровень (студент владеет системой указанных умений, может качественно выполнять операции);

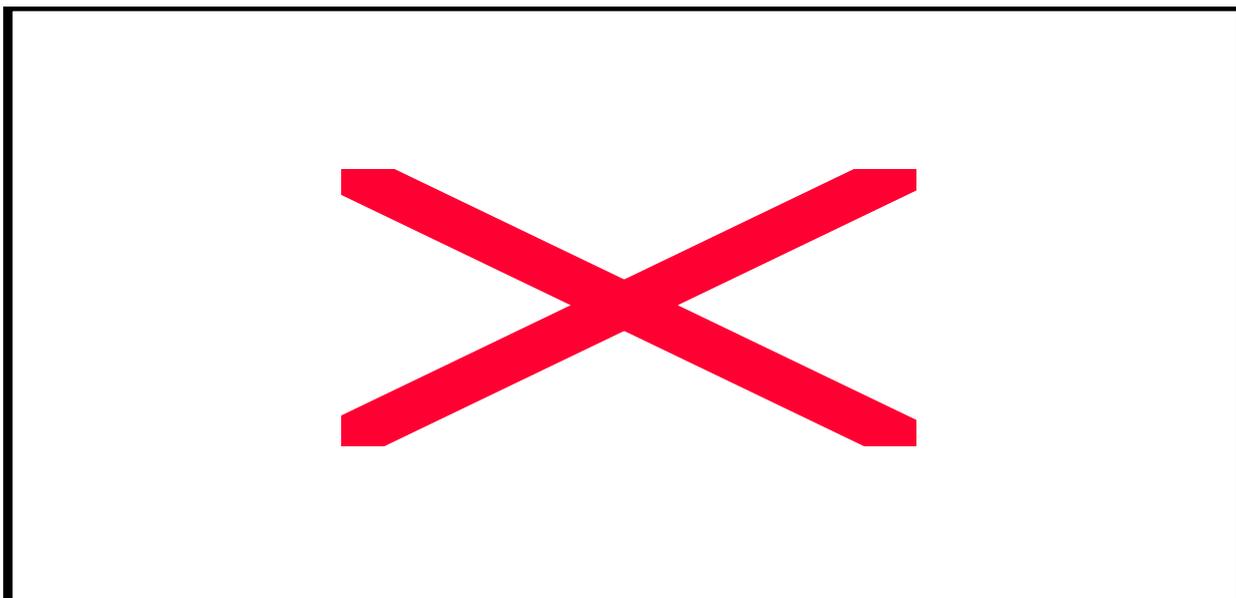
оценка 3 – средний уровень (означала, что система умений сформирована на достаточном уровне, но выполнение некоторых действий вызывает затруднения);

оценка 2 – уровень ниже среднего (означала, что при выполнении большинства действий, студент испытывает большие затруднения, а при практическом применении обнаруживаются существенные недостатки);

оценка 1 – низкий уровень (ставилась в том случае, если студент не владеет рефлексивными умениями).

## Диаграмма 1

Средние показатели уровней сформированности знаний о рефлексии и рефлексивных умений у студентов



Доля оценивающих уровень собственных рефлексивных умений, как «высокий» составила 7%, «средний» – 30%, «ниже среднего» – 53%, «низкий» - 10%. Текст, результаты анкеты приводятся в таблице, её форма и содержание позволили нам установить степень осознания студентами необходимости совершенствовать в дальнейшем свои знания и умения о рефлексии, а также оценить объективность сделанных ранее нами выводов (Таблица 15) (см. Приложение 12).

Из приведенной итоговой таблицы видно, что до обучения большинство студентов оценивают свои рефлексивные умения в один или два балла (60%).

Результаты показали, что 53% студентов адекватно оценивают себя, 30% обладают завышенной самооценкой, и 17% заниженной самооценкой.

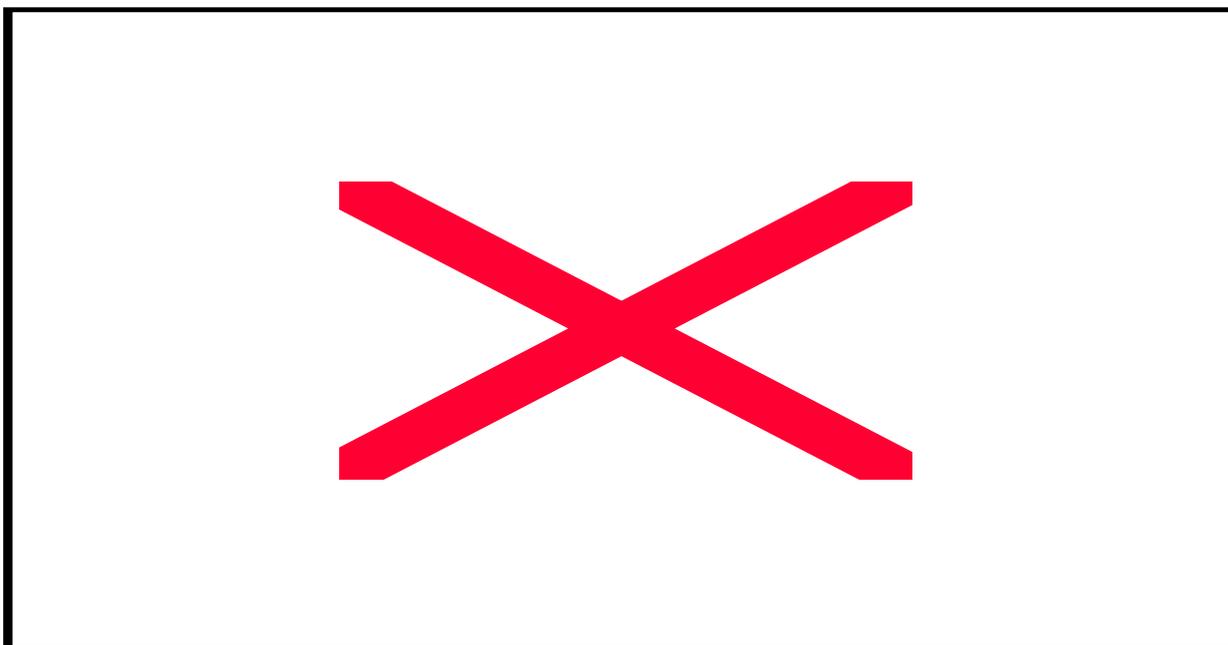
Интерпретировать данные результаты можно с нескольких точек зрения. С одной стороны, люди, обладающие завышенной самооценкой, уверены в своих силах, возможностях, легче идут к новому, ставят перед собой большие цели и подчас добиваются их. С другой стороны, именно люди с завышенной самооценкой, чаще других терпят страх. Люди с заниженной самооценкой углублены в свой внутренний мир, «зависают» в осмыслении себя, а это может служить надеждой на выход на новый уровень развития личности. Заниженную самооценку можно рассматривать, как апатию, как депрессивное состояние, нежелание ставить перед собой цели и идти к ним. Таким образом, самооценка не может служить полным критерием нашего исследования.

В ходе констатирующего эксперимента необходимо было установить уровень сформированности навыков эмпатии у будущих педагогов. С этой целью было проведено анкетирование студентов (см. Приложение 14), где им необходимо было ответить на ряд предлагаемых утверждений («да», «всегда»), («нет», «никогда»), («не знаю»). В результате анализа ответов определялся уровень ответов сформированности эмпатии опрашиваемого студента.

Данное исследование проводилось на основе методики, предложенной Фадеевой Е.И. и Ясюкевич М.В. (133). Уровень эмпатии студентов определялся по сумме баллов (Таблица 16) (см. Приложение 13).

Результаты пробного формирующего эксперимента в целом положительны (см. Диаграмма 2). Предложенные формы и методы заметно повлияли на повышение уровня готовности студентов к рефлексивной деятельности, повысился интерес студентов к вопросам рефлексии.

## Средние показатели уровней сформированности эмпатии у студентов



Анализ результатов пробного формирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы. Внедрение в учебный процесс знаний по педагогической рефлексии значительно повышает готовность студентов к рефлексивной педагогической деятельности. Однако результаты эксперимента показали, что этих условий недостаточно, чтобы вывести студентов на необходимый уровень готовности к рефлексивной деятельности. Это позволило расширить наши предложения о педагогических условиях, в которые входят: прерывность и преемственность в осуществлении рефлексивного образования, насыщение рефлексивным материалом учебной практики, насыщение материалом по проблеме 2-х недельной психолого-педагогической практики, усиление реализации модели формирования педагогической рефлексии.

Систематическая работа со студентами экспериментальных групп по формированию рефлексивной подготовки позволила нам успешно организовать на практике комплекс педагогических условий формирования

рефлексивной готовности. В ходе формирующего эксперимента также был проведен очередной контрольный срез с целью проверки уровня готовности студентов к рефлексивной деятельности (Таблица 17, 18, 19) (см. Приложение 13).

Анализ среза по результатам опытно-экспериментальной работы показывает, что в контрольных группах уровни рефлексивной сформированности почти не изменились, тогда, как в экспериментальных группах высокий уровень рефлексивной подготовленности возрос с 3% до 20%, средний уровень с 29 % до 50 %, а низкий уменьшился от 68 % до 30 %.

Использованные нами методики измерения рефлексивных умений подтверждают правильность выдвинутой гипотезы. Анализ результатов эксперимента доказывает целесообразность выбранной нами модели.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, выше использованные формы, методы, приемы, техники способствуют формированию рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

Итогово - контрольные формы деятельности в педвузе: написание рефератов, зачеты, контрольные и курсовые работы, экзамены – также имеют значительный потенциал по формированию педагогической рефлексии. В экспериментальных группах они отличались от традиционной «вопросно-ответной» формы проведения. Перед студентами ставились вопросы, требующие доставления, сравнения, критического анализа, перспективного выстраивания изучаемых взглядов выдающихся педагогов и систем. Эти сложные задачи итоговых форм работы вызвали изменения во взаимодействии студентов и преподавателей. Возникла потребность рефлексивного общения типа «студент-студент», «студент-преподаватель». В процессе этого общения выстраивалась иная форма итоговой работы, поскольку каждый источник цепочки в силу собственных индивидуальных способностей, знаний, опыта по-своему представлял ту или иную педагогическую проблему и её решения. Решить же проблему можно только

тогда, когда у группы общее представление, позволяющее осуществлять общие действия. В ином случае мы использовали поэтапное решение проблемы.

Сначала каждый студент продумывал и составлял свой вариант решения проблемы, затем объединялся с другим студентом, решение теперь вырабатывалось ими совместно, далее привлекалась к общей деятельности другая кооперация, и выработанное ими решение было продуктом деятельности четырех студентов. Объединение по парам приводит к последнему этапу количественного роста кооперации – это вся группа, которая совместно вырабатывает окончательный вариант решения педагогической проблемы. Эта структура выстраивания цепочки известна в истории как «парная педагогика» (входит в технологию развивающейся кооперации (ТРК)), которая разрабатывалась кафедрой педагогики БГПУ. Обязательным условием такого общего вида является соблюдение правила: в решение не может быть включено то, с чем не был согласен хотя бы один студент из группы. Это положение требует согласования, мнений, четкой рефлексивной деятельности, выбора средств суждения товарища и распределения рефлексивных функций в группе: организатора, исследователя, квалификатора, ответственных за время.

Важно отметить, что это распределение рефлексивных функций возникших в процессе работы, оно не навязывается преподавателем, оно появляется в результате рефлексивного общения студентов на зачете.

Дискуссии студентов по педагогическому анализу, самоконтролю, самонаблюдению.

Такие дискуссии позволяют преподавателю отказаться от традиционного занятия и опроса, способствуют обсуждению и фиксации видения будущими педагогами различных педагогических явлений, контролированию восприятия и пониманию учебного материала.

Для написания контрольных, курсовых и дипломных работ нами выделены темы, которые содержат большие возможности для педагогической рефлексии и рефлексивных умений (см. Приложение 18).

Ответы на вопросы итоговой государственной аттестации по педагогике в экспериментальных группах качественно отличаются высоким уровнем рефлексивного мышления, показывающим сформированную профессиональную педагогическую культуру выпускника. Итого – контрольная форма вузовской подготовки создает реальную возможность как, в организации рефлексивной деятельности, так и в формировании рефлексивных умений при подготовке будущих учителей начальных классов.

Таким образом, использованные нами методики измерения рефлексивных умений показали объективные данные, которые подтверждают правильность выдвинутой гипотезы. Анализ результатов эксперимента доказывает целесообразность выбранной нами модели формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

## **Выводы по главе 2:**

1. Анализ состояния проблемы формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов показал, что недостаточная подготовленность педагогов в данном направлении связана с неразработанностью методики обучения рефлексии и рефлексивного умения.

2. Выявленный в ходе исследования комплекс педагогических условий общего, частного и специфического характера способствует эффективному формированию рефлексивных умений педагогов. Общие условия: системность, непрерывность процесса формирования рефлексивных умений студентов, контролируемость результатов на разных этапах обучения, внутренние условия учреждений (образовательная среда, учебный процесс). Частные условия: ориентация будущих учителей начальных классов на специфику процесса формирования рефлексивных умений, разработка модели формирования рефлексивных умений, адекватной реальной ситуации и современному уровню развития научного знания, обогащение учебных программ, дисциплин знаниями о рефлексии. Специфические условия: доведение до студентов актуальности и значимости формирования рефлексивных умений, осознанный выбор студентами специальности «Педагогика и методика начального образования», формирование устойчивых знаний о рефлексии, методическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений.

3. Разработанные в процессе опытно-экспериментальной работы критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов в вузе могут лечь в основу мониторинга их качества и оценки процесса их формирования.

4. Разработанные и внедренные в ходе исследования, методические рекомендации «Рефлексивные умения педагога», создают предпосылки для

успешного формирования рефлексивных умений студентов в современных условиях.

5. Результаты анализа проведенного эксперимента обобщены в виде, таблиц, графиков, которые показывают динамику формирования рефлексивных умений:

- высокий уровень с 4% до 20%;
- средний уровень с 30% до 49%;
- низкий уровень с 69% до 30% (уменьшился).

6. При анализе массива данных, полученных на этапе завершения формирующего эксперимента, обнаружена определенная тенденция к повышению уровня эмпатии и коммуникативных и организаторских способностей студентов в зависимости от повышения у них уровня сформированности рефлексивных умений.

## Заключение

Проведенное экспериментальное исследование, а также анализ изученной литературы по проблеме исследования дают основание сделать вывод, что формирование рефлексивных умений будущих учителей начальных классов становится сегодня важным источником их профессионально-личностного развития.

Увеличение числа работ, посвященных проблеме формирования рефлексии, свидетельствует о пристальном внимании ученых к данному вопросу. Однако, несмотря на наличие определенных успехов в решении теоретических и практических аспектов рассматриваемой проблемы, эффективность формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов не соответствует изменившейся социокультурной обстановке в России.

Актуальность формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов обусловлена потребностью практики в формировании рефлексивных умений и неразработанностью данной проблемы в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов; необходимостью комплексного подхода, обобщающего и систематизирующего имеющийся теоретический и практический потенциал профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Процесс формирования рефлексивных умений будущих педагогов рассмотрен как система в единстве ее основных компонентов: целевого, содержательного, деятельностного и результативного. На основе системы, данной в исследовании сущностно - содержательной и структурно-функциональной характеристики рефлексивных умений будущих учителей начальных классов, выявлены и определены особенности и основные направления их формирования в процессе профессиональной подготовки студентов вуза.

Частные условия: ориентация на специфику процесса формирования рефлексивных умений; разработка модели формирования рефлексивных умений, адекватной реальной ситуации и современному уровню развития научного знания; создание новой образовательной среды; обогащение учебных программ дисциплин знаниями о рефлексии.

Специфические условия: доведение до студентов актуальности и значимости формирования рефлексивных умений; осознанный выбор студентами специальности «Педагогика и методика начального образования»; формирование устойчивых знаний о рефлексии; методическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений.

Разработанные в процессе опытно - экспериментальной работы критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений будущих учителей начальных классов в вузе являются основой для мониторинга качества и оценки процесса их формирования.

Разработанный и внедренный в ходе исследования спецпрактикум «Рефлексивные умения педагога», методические рекомендации создают предпосылки для успешного формирования рефлексивных умений студентов в современных условиях.

Цель, этапы эксперимента, основные задачи, содержание, методы исследования вошли в структуру технологической карты эксперимента. Результаты среза констатирующего эксперимент показали необходимость специальных условий для формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов.

Технология формирования рефлексивных умений внесла изменения в педагогические дисциплины, применение рефлексивно богатых форм и методов обучения будущих учителей начальных классов.

На первом курсе дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» и «Основы педагогического мастерства» наиболее

оправдывают себя как форма рефлексивной деятельности студентов, «педагогический дневник» - ведение рефлексивных заметок на каждый день.

В результате формирующего эксперимента нами получены данные, показывающие эффективность выбранных нами путей и способов формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов, доказывающие справедливость выдвинутой нами гипотезы. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что поставленные задачи решены, цель достигнута.

Дан теоретический анализ проблемы формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Рассмотрена сущностно - содержательная и структурно - функциональная характеристика рефлексивных умений будущих педагогов. Построена модель формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Определены критерии, показатели, уровни успешного формирования рефлексивных умений. Представлено формирование рефлексивных умений, связанное с особым, свойственным учителям начальных классов, латеральным мышлением.

Данное исследование не исчерпывает всех направлений обозначенной проблемы, так как упор здесь делается на формирование рефлексивных умений будущих учителей начальных классов. Но предложенные методы их формирования могут быть взяты за основу создания новых программ при профессиональной подготовке студентов ВУЗов различных специальностей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1990. – 141с.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288с.
3. Аверьянова С.И. Дидактические условия организации педагогической практики студентов педвузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Аверьянова. – Магнитогорск, 1999. – 23с.
4. Авторские программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 184с.
5. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 448с.
6. Алексеев Н.Г. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач: Автореф. дис...канд. психол. наук. – М., 1975. – 27с.
7. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. – М., 1971. – С. 151-203.
8. Алексеева Л.Н. Рефлексивные формы развития понимания/ Л.Н. Алексеева // Методические и теоретические проблемы современной психологии. – М.: АПН СССР, 1988. – С.6-14.
9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 263с.
10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: Кн.1. – Учеб.для вузов. – Казань, 1996. – 566с.

11. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого самовыражения. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
12. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Творчество и культура мышления: Автореф. дис. ..., д-ра, психол. наук. – М., 1994. – 210с.
13. Анисимов О.С. и др. Психология педагогической деятельности и мышления. – Самарканд, 1986. – 191с.
14. Анисимов О.С. Исследования по педагогической инноватике и культуре педагогического мышления. – М., 1991. – 123с.
15. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М., 1989. – 410с.
16. Анисимов О.С. Педагогическое мышление как средство управления и развития педагогической деятельности. – Самарканд, 1986. – 43с.
17. Аплетаяев М.Н. Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности: Педагогика нравственного поступка: Этико-философский компонент // Педагог: Наука, технологии, практика. – Барнаул, 1997. - № 1-2. – С.17.
18. Ардаширова Э.Г. Основы культуры и этики учителя. – М.: Просвещение, 1997. – 231с.
19. Асадуллин Р.М. Теория и практика совершенствования подготовки педагогических кадров // Учитель Башкирии. – 1991. - № 6. – С.36-39.
20. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 36с.
21. Ахияров К.Ш. Башкирская народная педагогика и воспитание подрастающего поколения. – Уфа: Баш. гос. пед. ин-т, 1996. – 242с.

22. Ахияров К.Ш., Правдин Ю.П. Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения: Учеб. пособие для вузов. – Уфа: Баш. гос. пед. ин-т, 1988. – 79с.
23. Баранова З.Я. Формирование проектировочных умений студентов университета в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 1997. – 17с.
24. Бачков И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (На материале спец. тренинговых групп): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 19с.
25. Березовин Н.А., Коломенский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск, 1975
26. Берулаева М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М.: «Совершенство», 1998. – 174с.
27. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1993. – 186с.
28. Бим – Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения. – М.: Изд-
29. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Психол. исслед. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
30. Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. – 3-е изд. – т.22. – М.: Сов. энциклопедия, 1975. – 627с.
31. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. - № 4. – С.11-17.
32. Боно Э. Латеральное мышление. – СПб., 1997
33. Бурлакова Н.С. Внутренний диалог в структуре самосознания и его динамика в процессе психотерапии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1966. – 23с.
34. Вазина К.Я., Петров Ю.Н., В.Д. Белиловский. Рефлексивное пространство // Педагогический менеджмент. – М., 1991. – С.16-24.

35. Варламова В.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. – 1997. - № 5. – С.28-44.
36. Вединяпина В.А. Технологии педагогики ненасилия в функциях учителя // Методы, приемы и технологии в педагогике ненасилия: Сб. науч. ст. и матер. XX Всероссийской науч.-прак. конф. по проблеме педагогики ненасилия (Санкт-Петербург 21 апреля 1999г) / под ред. М.С. Гавриловой, А.Г. Козловой и др. – СПб.: Образование-Культура, 1999. – 332с.
37. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.
38. Возрастная и педагогическая психология: Тесты. Сост. и коммент. М.О. Шуаре; Вступ. ст. В.В. Давыдова, М.О. Шуаре. – М.: Изд-во МГУ, 1992. - 268с.
39. Волков Г.Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания. – Чебоксары, 1993. – 85с.
40. Волков Г.Н. Этнопедагогическая концепция современного национального образования и воспитания // Вестник ун-та РАО, 1999. - № 1. – С.13-34.
41. Волкова М.В. Взаимосвязь рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 184 с.
42. Вострокнутов С.И. Формирование рефлексивных умений у студентов университета в процессе подготовки к воспитательной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Ижевск. 1999. – 162с.
43. Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании // Гуманизация образования. – 1994. - № 2. – С.31-34
44. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. – М.: Магистр, 1995. – 111с.
45. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН, 1960. – 500с.

46. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1982. – Т. 1. – 481 с.; 1982. – Т. 2. – 417с.; 1983. – Т. 3. – 368с.
47. Гаязов А.С., Юричка Ю.И. Вузовская система формирования у студентов умений и навыков исследовательской работы // Подготовка будущего учителя к осуществлению политехнического образования, трудового воспитания и профориентации сельских школьников: Межвуз. сб. науч. тр. – Куйбышев, 1989. – С.50-58.
48. Гильман Р.А. Творческое развитие личности в художественно-педагогической деятельности: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 221с.
49. Гмурман В.Е. Уточнение и систематизация понятий и терминов в педагогике // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования. – М.: АПН СССР, 1983. – С.21-29.
50. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: Изд-во Роспедагентство, 1995. - с.94.
51. Голицын Г.А. Рефлексия как средство развития // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С.55.
52. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 176с.
53. Гуторова А.В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 24с.
54. Давыдов В.В. Контрольно-оценочная деятельность // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С.10-20.
55. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.

56. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии в игровом обучении руководителей // Вопросы психологии. – 1999. - № 3. – С.76-84.
57. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – 3-е. изд. – Т. 1. – М.: Рус. яз., 1989. – 699с.
58. Дворянкина Е.К. Развитие субъектной позиции будущих учителей педагогического вуза как гуманистическая основа их профессионального обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 20с.
59. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. – М.: Знание, 1984. – № 11. - 80с.
60. Диков М.Н. Рефлексия внешних действий как интегральный показатель психологической готовности детей к обучению в школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 20с.
61. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – 203с.
62. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. (Особенности деятельности студентов-преподавателей). – Минск: Из-во БГУ им. В.И. Ленина, 1978. – 319с.
63. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 156с.
64. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160с.
65. Закон Республики Башкортостан об образовании. – Уфа, 1993. – 56 с.
66. Закон Российской Федерации об образовании. – М.: Новая шк., 1992. – 55с.

67. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебн. пособие для вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 477с.
68. Зинченко В.П. и др. Функциональная структура зрительной памяти. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 175с.
69. Зинченко В.П. Мифы сознания и структуры сознания // Вопросы психологии, 1991. - № 3.
70. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С.90-102.
71. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1972. – 16с.
72. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 328с.
73. История философии в кратком изложении. Пер. с чеш. П. Вошаниева и др. – М.: Мысль, 1998. – 591с.
74. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328с.
75. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс: Учеб. для вузов. 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Логос, 1998. – 351с.
76. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Мысль, 1994. – С.442-513.
77. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Зарубежный опыт). - М.: Знание, 1989. – 75с.
78. Ковалева Н.Б. Развитие и организация рефлексивных методов современном решении творческих задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – 1994. – 19с.
79. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. – 1983. - № 5-6. – С.71-78.

80. Коноваленко Н.А. Теоретические и методические основы подготовки специалиста эвритмии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 21с.
81. Концепция комплексного исследования по теме: «Новые принципы технологии подготовки учителя в условиях перехода к непрерывному образованию». – М., 1990. – 58с.
82. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. –1994. – № 6. – С.24-31.
83. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Из-во ЛГУ, 1970. – 144с.
84. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание 1985. – 32с.
85. Кузьмина Н.В., Гинецианский В.И. Актуальные проблемы профессиональной педагогической подготовки // Советская педагогика. – 1982. - № 3. 66с.
86. Курносикова Е.А. Моральная рефлексия как феномен культуры: Дис. ... канд. филос. наук. – Саранск, 1996. – 16с.
87. Лейбниц Г. Теория познания // Хрестоматия по философии: Учеб. для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С.217-226.
88. Леонтьев А.Н. Анализ деятельности // Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология. – 1983. - № 2. – С.19-25.
89. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.
90. Лобанова Ю.И. Исследование влияния особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 20с.

91. Лойко Л.Е. Статус и функции метода логической рефлексии в структуре социально-исторического познания: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Белгород, 1994. – 16с.
92. Локк Д. О воспитании разума // Пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1939. – 319с.
93. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
94. Лукиных Н.В. Подготовка будущего учителя к разработке и внедрению гибких технологий как фактор повышения профессионально-творческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998. – 23с.
95. Малисова И.Ю. Рефлексивный и коммуникативный компоненты личностного понимания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.
96. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990. - № 10. – С.73-79.
97. Маралов В.Г. Психология педагогического воздействия воспитателя с детьми: Монография. – М.: Из-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. – 80с.
98. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993 – 80с.
99. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. – Л., 1973.
100. Мацуй Н.В. Методологические аспекты исследования проблемы педагогического образования в педагогическом вузе // Вестник ун-та РАО - № 1. С.26.
101. Мельникова Е.Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 23с.

102. Мельникова Н., Морева Н. Готовим педагога – инноватора // Народное образование. – 1996. - № 4-5. С.56-58.
103. Метаева В.А. Рефлексия и её роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 21с.
104. Мешков Н.И. О моделях педагогической подготовки // Педагогическое образование XXI века: Материалы междунар. науч. – практ. конф. 13-16 апреля 1994. – С.84-93.
105. Милерян В.Б. Век образования // Человечество на рубеже XXI в. – М., - 1990. – 96с.
106. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С.58-64.
107. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и соотношение в структуре педагогических способностей. – Л., - 1990. – 27с.
108. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения эффективности общепедагогической подготовки учителя. Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1991, - 120с.
109. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности. Тексты. – М., 1982.
110. Наин А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск, 1995. – 288с.
111. Нечаев Н.Н. Современная образовательная ситуация в России: Тенденции развития // Вестник ун-та РАО. – 1999. - № 7. – С.13.
112. Никандров Н.Д. На пути к гуманной педагогике // Советская педагогика. – 1990. – С.41-47.
113. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1978. – 381с.
114. Организация экспериментальной работы в образовательных учреждениях инновационного типа // Сост. А.Я. Найн, А.А. Найн. – Магнитогорск: ПГПИ, 1988. – 151с.

115. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. – 1995. - № 6. С.63-68.
116. Основы педагогического мастерства: Учебн. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302с.
117. Панов Е.Н. Знаки. Символы. Языки. – 2-е изд., доп. – М.: Знание. – 247с.
118. Панюшкин В.П. Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности // Инновационное обучение: стратегия и практика: Матер. I науч. - практ. семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3-10 октября 1993. / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – С.76-94.
119. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев. – М.: Касталь, 1993. – 112с.
120. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – Издат. центр «Академия», 1999. – 512с.
121. Педагогика: Учебн. пособие для студентов педагогических вызов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 637с.
122. Педагогика: Уч. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
123. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т.1; 1965. – Т.2.
124. Педагогические ситуации в воспитании школьников / Науч. ред. С.М. Годник. – Воронеж, 1985.
125. Педагогический словарь: - В 2т. – Т.2. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 776с.

126. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости в процессе обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1997. – 17с.
127. Платонов К.К. О системе психологии. – М.: Мысль, 1972. – 216с.
128. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для вузов. М.: Просвещение, 1996. – 630с.
129. Полищук О.А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 25с.
130. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. – М., 1960. – 352с.
131. Пономарев Я.А., Семенов Н.И., Степанов С.Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. - № 6. – С.7-23.
132. Поташник М.М., Лазарев В.С. Функционирование и развитие школы // Управление развитием школы. – М., 1995. – С.92-100.
133. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других / Под ред. И. Ермакова. – М.: АСТ ПРЕСС, 1998. – 376с.
134. Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев: Куйбышевский гос. ун-т, 1983. – 160с.
135. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. Под ред. И.С. Ляденко. – Новосибирск, 1978. – 342с.
136. Психолого-педагогический словарь: Для учителей и руководителей образовательных учреждений. Авт. – сост. В.А. Мижериков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 540с.
137. Разина А.Г. Развитие эмпатии и рефлексии у студентов в процессе лингвистического анализа текста художественного произведения // Непрерывное педагогическое образование. – 1994. - № 7.- С.63-69.

138. Растянников А.В. Роль рефлексии в динамике имплицитных представлений о групповом решении творческих задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 25с.

139. Растянников П.В. Моделирование в группах активного социально-психологического обучения // В кн: Введение в практическую социальную психологию. – М., 1994. – 254с.

140. Реан А.А. Рефлексивно - перцептивный анализ в деятельности педагогов // Вопросы психологии. – 1990. - №2. – С.77-81.

141. Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг / Под общ. ред. Г.Ф. Похмелкиной. – Винница, 1991. – 293с.

142. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1985. – 114с.

143. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.-м: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488с.

144. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: Монография. – М.: Пед. вестн., 1997. – 244с.

145. Рындак В.Г. Формирование организаторских умений будущих учителей в процессе непрерывной подготовки педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 202с.

146. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя. Монография. – Москва – Магнитогорск, 2002.

147. Семенов И.Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества и рефлексии // Наука о человеке. – М., 1989. – С.18-34.

148. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150с.

149. Сизикова Т.Э. Формирование мотива в рефлексивных процессах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1996. – 25с.

150. Симонов В. Мозг и творчество // Вопросы философии. – 1992. - № 11. – С.3-24.
151. Сластенин В.А. Педагогика: Уч. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512с.
152. Сластенин В.А. Профессиональное самосознание учителя. – 1995. - № 3. – С.52-59.
153. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
154. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: изд-во «Магистр», 1997. – 224с.
155. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Уч. пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 383с.
156. Сосновская О.В. О повышении качества практической подготовки будущего учителя // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 1. – 1991. – С.35-38.
157. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. - № 1. – С.9-104.
158. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Уч. пособие для вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 733с.
159. Струценко Л.А. Ориентация студентов на инновационную деятельность в развивающейся школе: При изучении педагогических дисциплин в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995. – 19с.
160. Сухачева И.П. Формирование учебной этической деятельности будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград. – 18с.
161. Таланчук Н.М. Воспитание – синергетическая система ориентированного человековедения. – Казань: Дом печати, 1998. – 135с.

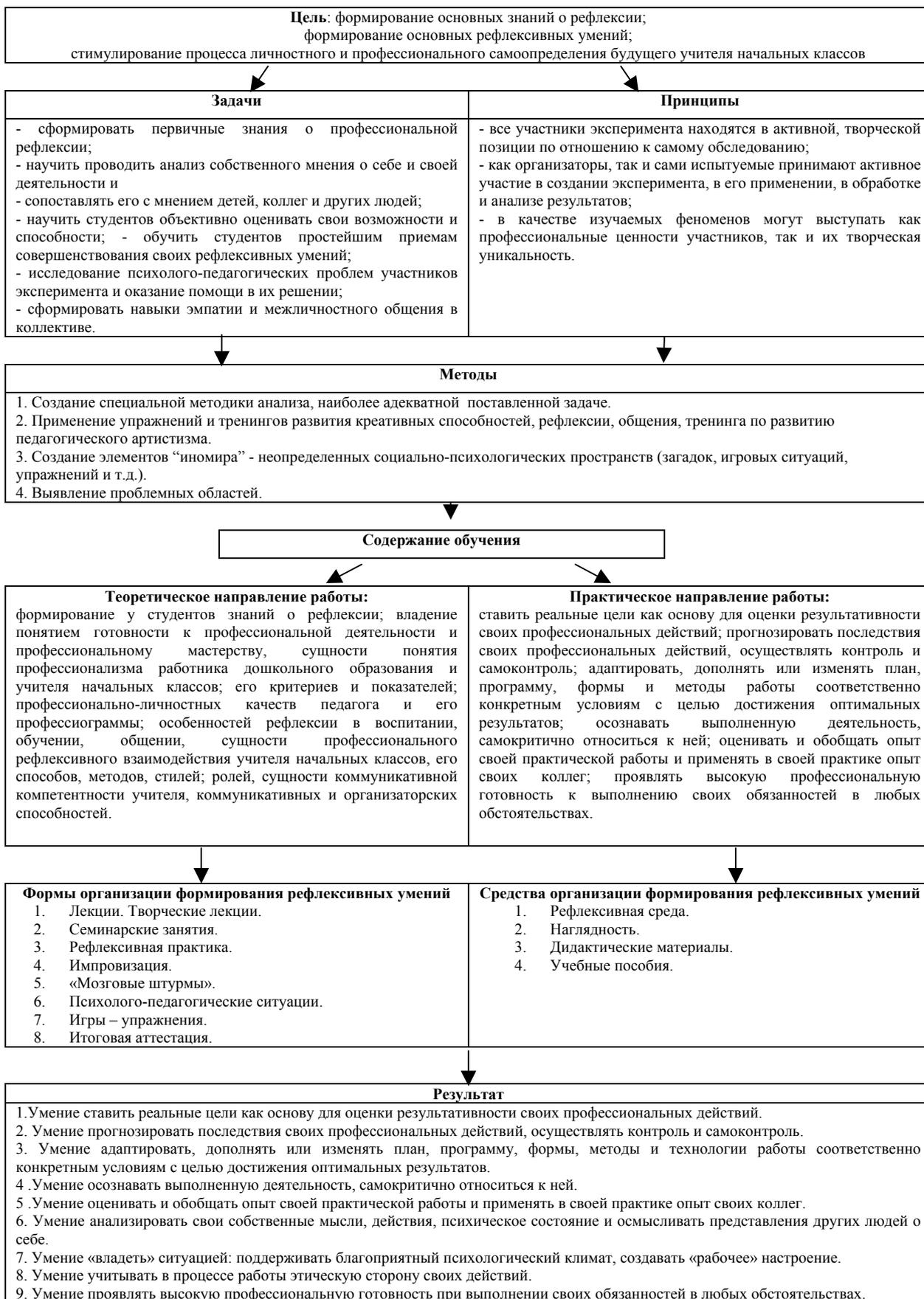
162. Татур И.Г. Становление педмастерства будущего учителя в процессе развития его рефлексивной позиции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 1989. – 23с.
163. Терегулов Ф.Ш. Формирующая биосоциальная педагогика. – Уфа. – 385с.
164. Уман А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: Технологический подход. – Орел, 1993. – 123с.
165. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80с.
166. Филиппов А.Ф. Ясность, беспокойство и рефлексия: К социологической характеристике современности // Вопросы философии. – 1998. - № 8. – 58с.
167. Философская энциклопедия: В 5т. – Т.5 / Гл. ред. Ф.В. Константинов. М., 1970. – 740с.
168. Хамитов Э.Ш. Основы педагогической профориентации. – М., Уфа. – 173с.
169. Хлоповских О.Г. Организационно-педагогические условия повышения эффективности начальной профессиональной подготовки учащихся на основе дифференциации образовательного процесса: Дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 164с.
170. Хуторский А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология. – М.: Изд-во Международной педагогической академии, 1998. – 171с.
171. Чайка В.М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1990. – 19с.
172. Черняева Т.Н. Формирование опыта творческой педагогической деятельности студентов педвуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов. – 24с.

173. Шаврина О.Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. наук. – У., 2000. – 21с.
174. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагогов // Педагогика. – 1991. - № 9. – С.80-84.
175. Шиянов И.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 33с.
176. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия // Вопросы философии. – 1990. - № 7. – С.32-42.
177. Щедровицкий Г.П. Организационно - деятельностьная игра как форма организации и метод развития мыследеятельности: нововведения в организацию. – М., 1993. – 301с.
178. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. – М.: Знание, 1964. – 489с.
179. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. – М., 1993. – 421с.
180. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1986. – 144с.
181. Энциклопедический словарь. Гл. ред. А.М. Прохорова. – 2-е изд. – М.: Сов. Энцикл., 1983. – 160с.
182. Ямбург Е.А. Демократическая педагогика перемен // Советская педагогика. – 1990. - № 10. – С.6-14.
183. Kohut H. Introspection, empathy and the semi-circle of mental health. *International Journal of Psychoanalysis*, 1982. – P.395-407.
184. Piaget J. *Recherches sur abstraction reflechissantes*. – Paris, PUF, 1977. – Vol. 1,2. – 326p.

# Приложение 1

## Таблица 1

### Система формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов



**Приложение 2**  
**Таблица 2**

**Определение развития рефлексивных умений студентов по критерию  
“Профессионально-педагогическая направленность”**

| <b>Уровни развития рефлексивных умений</b> | <b>Показатели</b>   |
|--|---|
| Низкий                                     | <p>Знания воспроизводятся механически. Нет интереса к знаниям, к предмету педагогики. К однокурсникам проявляет интерес, но не устойчивый. К детям отношение избирательное, к одним безразличен, других скорее принимает, чем не принимает. Отношение к себе безразличное. Мотивом поступления в ВУЗ считает получение диплома. Интерес к педагогической профессии не устойчивый. В ВУЗ поступил потому, что нужно устроиться в жизни. Педагогические умения на уровне механического воспроизведения, не осмысливаются, считает, что педагогические умения приобретаются на практике, не может прогнозировать результаты, нет организаторских умений. Наблюдается скорее положительное, чем отрицательное отношение к приобретению рефлексивно – перцептивных умений, с переменным интересом участвует в работе рефлексивного практикума, в тренингах по развитию рефлексии. При решении педагогических задач воспроизводит те образцы, которые видит у однокурсников, шаблонно копирует их.</p> <p>В рефлексии функций педагогической деятельности студент репродуцирует цели педагогической деятельности, нет их полного осознания, нет четкого понимания целей и задач деятельности. Познавательный интерес неустойчивый, результаты анализируются не всегда, редко рефлексиируются. Считает, что развитие личности учащегося зависит от постановки цели и задачи. В учебно-профессиональной деятельности четко не осознаются поставленные цели и задачи, но выполнение идет по образцу. Познавательный интерес не устойчивый. Полученные результаты редко рефлексиируются. Считают, что педагогическая профессия требует конкретных знаний, принимает функции учителя. Но осознанное принятие не происходит. Считают, что участие в работе рефлексивного практикума помогает в подготовке будущего учителя начальных классов. Не всегда адекватно оценивают свою деятельность. Не всегда принимают критику.</p> |
| Средний                                    | <p>Студент старается осмыслить знания, интерес к педагогике скорее устойчивый, чем неустойчивый. Проявляется интерес к однокурсникам. К детям относится скорее положительно, чем отрицательно. К себе относится динамично. К педагогической деятельности относится положительно. Считает, что профессия нужна в обществе. В ВУЗ поступил потому, что нравится здесь учиться, общаться со сверстниками. Отношение к педагогическим умениям осознанное, но это проявляется не всегда. Повышается интерес к работе рефлексивного практикума. При решении педагогических задач просматривается умение провести рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности. Цели педагогической деятельности скорее осознаёт, чем не осознает. Происходит продуманный выбор актуальной цели. Не всегда получается постановка цели и задачи в учебно-профессиональной деятельности. Не всегда осознаются достижения значимых мотивов. Рефлексия полученных результатов идет не систематически, а от случая к случаю. Функции учителя начальных классов принимаются студентами, но не до конца осознаются ими. Понимают свой витагенный опыт, но не всегда умело его используют. Если есть свой положительный личностный опыт, то не хотят его распространять. Пополняют свои знания, но делают это несистематически, а от случая к случаю. Переход на рефлексивную позицию не осуществлен полностью.</p> <p>Частично осознают необходимость контрольно-оценочной функции, свои ошибки видит, критику товарищей иногда признает. Частично студент прислушивается к мнению преподавателя.</p>  |
| Высокий                                    | <p>Отношение к педагогике как средству творческого развития будущей педагогической деятельности. Студенты творчески используют свои знания и могут перенести на педагогическую практику, испытывают потребность в педагогических знаниях. При применении знаний вносят интересные идеи, оригинальность. Отношение к детям стабильно устойчиво-положительное. Считают профессию учителя начальных классов творческой. К своим однокурсникам относятся, открыто положительно, владеют педагогическими умениями, могут творчески использовать их на практике, анализировать</p>  |

и синтезировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями воспитания. Может творчески использовать педагогические умения, наблюдается умение анализировать, синтезировать учебно-методический материал в соответствии с целями воспитания. Умеет найти общий язык и тон в обращении, осознает и анализирует свою будущую педагогическую деятельность. Рефлексивно – перцептивные умения проявляются отчетливо. В заданиях рефлексивного практикума творчески отражают педагогическую задачу, ситуацию, педагогическую направленность, показывают противоречия, оригинально подают педагогические понятия и идеи.

В рефлексии функций педагогической деятельности из всех целей умеют выбрать актуальную цель, осознается реализация поставленных целей и задач в различных видах педагогической практики и принимается творчество. Осуществляется целенаправленная творческая рефлексия. Педагогические ценности осознаются и проявляются в желании творчески их использовать, важность педагогической деятельности связывают с творческим подходом к ней, осознанно принимают функции учителя и творчески на практике используются. Осознается значимость участия в работе рефлексивного практикума, значимость составления методических материалов для творческого развития учеников. Происходит творческое осмысление витагенного опыта, творчески осуществляется обобщение опыта учителей-новаторов, обладает свойствами рефлексивного мышления, осуществлен выход в рефлексивную позицию. Осознается необходимость контрольно-оценочной функции, отмечается потребность к самодиагностике знаний по педагогике, творчески подходит к собственной деятельности и адекватно ее оценивает. Аналитически принимает в свой адрес как положительные, так и отрицательные оценки.

## Приложение 3

Таблица 3

Определение развития рефлексивных умений студентов по критерию  
“Способность к самоактуализации (рефлексивно-личностный потенциал)”

| Уровни развития рефлексивных умений | Показатели  |
|-------------------------------------|---|
| Низкий                              | Во взаимодействии с однокурсниками не дается оценка собственного поведения в группе. Во взаимоотношения между собой и преподавателем воспроизводит то, что говорит преподаватель. Не может дать собственную оценку своего положения в реализации взаимодействия с другими студентами. Нет четкой личностной позиции, личной стратегии взаимодействия. Не пользуется авторитетом среди однокурсников. В реализации своих возможностей для своего профессионального становления интереса не испытывает, но выполняет то, что ему говорят. |
| Средний                             | Во взаимодействии друг с другом студент реализуется как личность. Ищет оптимальный тип взаимодействия между собой, студентами и преподавателями. Придерживается демократического стиля, но возможен и либеральный. В выборе стратегии взаимодействия идет в направлении конкретного положения дел. Замечания и критику преподавателя принимает, анализируя их.  |
| Высокий                             | Студент осознает зависимость своего положения от взаимодействия с другими студентами. Способен устанавливать с преподавателями и студентами устойчиво-положительные взаимоотношения. Стремится придерживаться демократического стиля общения. Поддерживает стратегию равенства. С желанием выступает с творческими инициативами в работе рефлексивного практикума, при подготовке к учебным занятиям.   |

Таблица 4

Определение развития рефлексивных умений студентов по критерию  
“Рефлексивно-оценочный потенциал”

| Уровни развития рефлексивных умений | Показатели   |
|-------------------------------------|--|
| Низкий                              | Нет добровольного управления собой в соответствии с профессиональными нормами. Нет осознания профессионального долга. Не может организовать самостоятельно свою профессиональную деятельность. Саморегулирование проявляется на уровне повторения профессиональных действий однокурсников, преподавателей, по образцу.<br>Отсутствует потребность в самоорганизации, не проявляет инициативу. Если потребность в самоорганизации, не проявляет инициативу. Если потребность в самоорганизации возникает, то студент проявляет самостоятельность.<br>Самоконтроль очень низкий. Анализ ситуации проводит поверхностно, потребность в планировании возникает на житейском уровне. Нет потребности в рефлексии. |
| Средний                             | Саморегуляция происходит в зависимости от ситуации. Студент включает свои индивидуальные особенности, если уверен в позитивном результате. Студент выступает в роли “искателя”, “ищет” в себе потенции своей личности. Самоорганизация на уровне поиска. Самоконтроль носит ситуативный характер.  |
| Высокий                             | Сознательно регулирует свои действия в соответствии с осознанием достижения профессиональных норм. При саморегуляции опирается на рефлексивно-личностный потенциал.  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Обладает устойчивой потребностью в самоорганизации, потребность в самоорганизации у студентов проявляется в осознанности своих действий и поступков.</p> <p>Осуществляется рефлексивный самоконтроль, студенты способны творчески корректировать свои действия сообразно своей будущей педагогической деятельности. Будущий учитель начальных классов не нуждается в регуляции, контроле со стороны, открыт для общения, обладает рефлексивным мышлением.</p> <p>Рефлексивные действия выполняются квалифицированно, с использованием знаний педагогической рефлексии. Выполняются все рефлексивные действия, формируется цель, выделяется предмет, определяется характер рефлексивной функции, осуществляется планирование и выбор оптимальных методов педагогического самоанализа, выявляются причины, оформляются выводы, которые являются основой творческой импровизации более высокого профессионального и духовного уровня, системность, освоенность.</p> |
|--|---|

## Приложение 4

### Приемы активизации познавательной деятельности студентов в ходе лекционных занятий

| Цель                                     | Дидактические приемы  | Деятельность студентов   |
|--|---|--|
| Дать систему знаний об изучаемом объекте | Сообщение темы лекции.<br>Изложение научного материала и введение в логику научного исследования, раскрытие проблемы:<br>– создание проблемных ситуаций;<br>– актуализация имеющихся у студентов знаний по проблеме;<br>– опережающее изучение литературы по проблеме с целью опоры на нее во время лекции;<br>– диалогичное проведение лекции. | Подготовка к активному восприятию материала.<br>Переработка получаемой информации, и ее воспроизведение, конспектирование, тестирование.<br>Участие в дискуссиях,<br>Коллективный поиск истины.<br>Сравнение и сопоставление различных точек зрения, фактов и явлений.<br>Актуализация имеющихся знаний по психолого-педагогическому циклу.<br>Выступление на лекции с показом опыта реализации теоретических положений. |

### Организация познавательной деятельности студентов в ходе семинарских занятий

| Цель  | Дидактические приемы   | Деятельность студентов   |
|---|--|--|
| Закрепление и развитие теоретических знаний, изложенных в лекции, ориентация знаний на развитие умений реализовать их на практике | Подготовка студентов к занятию:<br>– рекомендация литературы, необходимой для подготовки к занятию;<br>– распределение студентов на подгруппы и выбор в них руководителя;<br>– дифференцированное распределение вопросов для обсуждения.<br>Конструирование вопросов для обсуждения:<br>– вопросы на воспроизведение теоретического материала;<br>– вопросы на выявление понимания отношений;<br>– вопросы на обращение к практическому опыту студентов;<br>– анализ проблем, не получивших однозначного решения в ходе работы;<br>Подведение итогов проделанной работы на занятиях. | Подготовка к занятию:<br>– изучение рекомендованной литературы;<br>– распределение на подгруппы и выбор руководителя;<br>– обсуждение вопросов плана;<br>Выступление по вопросам плана занятия.<br>Обсуждение выступлений. |

**Организация познавательной деятельности студентов  
в ходе тренинговых занятий**

| <b>Цель</b>  | <b>Дидактические приемы</b>   | <b>Деятельность студентов</b>   |
|--|---|---|
| Создание положительной мотивации деятельности  | Активизация положительного интереса студентов (проведение вводной беседы). Объявление цели, основных задач занятия, программы действий студентов. | Принятие цели и основных задач занятия.   |
| Актуализация теоретических знаний студентов  | Актуализация опорных и специальных знаний, необходимых для формирования рефлексивных умений   | Выступления студентов. Ответы на вопросы преподавателя.   |
| Подготовка студентов к выполнению задания  | Ознакомление студентов с содержанием заданий, Инструктаж о порядке и основных требованиях, предъявляемых к выполнению.                            | Составление программы выполнения заданий.   |
| Организация совместной деятельности преподавателя и студентов, направленной на формирование рефлексивных знаний и умений | Распределение заданий. Корректировка действий студентов. Оказание студентам необходимой помощи выполнении задания.                                | Выполнение групповых заданий. Поиск необходимой дополнительной информации. Выбор оптимального варианта решения. Обмен мнениями. Обращение при необходимости к теории исследуемого вопроса, ориентировочной основы действия, к помощи преподавателя. |
| Завершение работы  | Проверка качества выполнения задания. Обсуждение результатов, анализ проделанной работы. Практические рекомендации по дальнейшей работе.          | Обсуждение вариантов выполнения задания. Принятие оптимального варианта выполнения задания. Научное обоснование принятого решения.  |

Технологическая карта эксперимента

| Цель  | Этапы эксперимента                        | Основные задачи и содержание  | Методы исследования  |
|---|---|---|--|
| Выяснение уровня сформированности педагогической рефлексии и рефлексивных умений  | Начальный этап                            | 1. Выявить состояние рефлексивной подготовки у студентов, обучающихся по специальности «ПиМНО».<br>2. Выявить сформированность рефлексивных умений у будущих учителей начальных классов                                 | Педагогическое наблюдение. Констатирующий эксперимент. Моделирование процесса формирования рефлексивных умений. Анализ программ и учебных пособий. |
| Организация рефлексивной деятельности студентов   | Основной этап III-V семестры              | 1. Разработать показатели готовности будущих учителей начальных классов осуществлению рефлексивной деятельности.<br>2. Определить эффективность педагогической практики для формирования рефлексивных умений студентов. | Составление задач, психолого-педагогических ситуаций; анкетирование студентов по вопросам рефлексии.   |
| Сформировать у студентов представление об особенностях профессионально-личностного развития учителя начальных классов. Овладение и оперирование рефлексивными умениями. | Основной (практический) VII-VIII семестры | Сформировать у будущих учителей начальных классов рефлексивных умений на занятиях, практике, спецкурсах   | Формирующий эксперимент<br>1. Лекции<br>2. Практика<br>3. Анкетирование студентов<br>4. Тренинг, проведение упражнений, рефлексивные семинары      |
| Измерение уровня рефлексивных умений студентов  | Заключительный                            | Проверить эффективность предложенной модели процесса формирования рефлексивных умений   | Оценивание ответов студентов на зачетах, экзаменах   |

### ЗАДАЧА 1.

Семилетняя Лариса с завидным упорством складывает из бумаги сначала кошелек, потом лодочку. Затем она подходит к учителю, что-то записывающему в тетрадь, и радостно сообщает:

- Посмотрите, пожалуйста, что у меня получилось! Хорошо?

Взрослый, не отрываясь от записей, погладил ребенка по голове:

- Молодец, хорошая девочка!

Постояв немного, Лариса робко шепнула:

- Пожалуйста, посмотрите, так ли я сложила лодочку?

- Да-да, я вижу. Хорошо! – снова слышит девочка.

Немного постояв, Лариса огорченная, возвращается на свое место.

#### Задание 1

Эффективна ли использованная педагогом оценка? Как вы в подобной ситуации отреагируете на обращение ребенка?

### ЗАДАЧА 2

Учитель подозвал к себе группу детей, чтобы побеседовать с ними.

- Как узнать, будет ли сегодня дождь? – спросил педагог.

- Радио послушать, - предложил Стасик.

- А я к окну подойду и посмотрю, - ответил Витя.

- Откуда капает дождь? – поинтересовался взрослый.

- С неба. Из туч, ... Из облаков, - слышались детские голоса.

- А куда подевалась вода после дождя? – задал новый вопрос учитель.

Дети затруднились ответить, и педагог посоветовал им рассмотреть картинки из географического атласа для детей «Мир и человек», на которых изображен круговорот воды в природе.

- А может ли дождь быть в комнате? – спросил учитель и, видя, что мнения детей разделились, пообещал найти ответ в другой раз.

На следующий день педагог показал опыт по образованию пара из воды: над кастрюлей с кипящей водой он держал холодное стекло, поднимавшийся пар оседал на стекло, и из него снова образовалась вода. После этого дети снова рассматривали картинку из атласа.

### **Задание 2**

С детьми какого возраста можно провести такое занятие? С какой целью была организована беседа до занятия? В чем ценность использованных учителем приемов?

### **ЗАДАЧА 3**

В одном из классов мы услышали такие высказывания детей:

- Вера Петровна, смотрите, как красиво стало! Это я сам все книжки аккуратно сложил – внизу большие, а сверху маленькие.

- Ребята, смотрите, какой красивый цветок на окошке расцвел! Мы теперь будем любоваться! А рвать его не надо, он живой!

### **Задание 3**

О чем свидетельствуют такие высказывания детей? Назовите средства развития эстетических восприятий и чувств, которые вы будете использовать в своей работе.

### **ЗАДАЧА 4**

Поспорили два учителя. Один говорит, что дети не должны благодарить дежурного за выполнение обязанностей. Другой доказывает, что иначе не воспитаешь вежливость и чуткость.

### **Задание 4**

Кто из них прав и почему?

## ЗАДАЧА 5

Папа Андрюши решил провести выходной вместе с сыном на стадионе. После футбольного матча они зашли в гости к товарищу отца. Придя домой, мальчик с увлечением рассказывает о стадионе, громко смеется.

- Андрюша, ложись спать, - говорит мама.

- Я ещё не устал. А книгу почитать!?

- Нельзя, уже поздно, - слышит в ответ сын.

Андрюша заплакал и долго не мог успокоиться. Наконец, обессиленный, заснул.

### Задание 5

Чем вызван каприз мальчика? Как у детей с разной нервной психикой может проявляться утомление? Как нужно было реагировать на поведение Андрюши взрослым?

## ЗАДАЧА 6

Семилетний Вадик легко возбуждается. В выходной день посмотрит фильм – вечером долго не может заснуть. Мальчик любит строить, но малейшая неудача выводит его из себя, вызывает раздражение, нередко слезы. Вот он строит мост, но ему не удается сделать перила. После неудачных попыток мальчик готов заплакать.

- Вадик, не нервничай, - успокаивает его папа. – Тебе нельзя волноваться. Попроси Сережу помочь

- Давай помогу! – предлагает старший брат, отодвигает младшего в сторону и быстро доканчивает постройку.

Сознание того, что брату все удастся, еще сильнее раздражает мальчика, и он разрушает постройку. На удивленный взгляд матери отвечает:

- Не нужен мне мост, я дворец буду строить.

### **Задание 6**

Проанализируйте причины поведения мальчика. Какие ошибки допущены взрослыми в описанной ситуации? В каком подходе нуждаются дети с ослабленной нервной системой?

### **ЗАДАЧА 7**

Марина и Аля играли в «семью» и решили, что поедут в гости к бабушке. Конфликт произошел, когда девочки не могли договориться, кто из них повезет коляску. Марина надулась на подружку и отошла со словами: «Я не буду играть!» Через минуту вернулась, говоря примирительно: «Ты вези коляску, а я вещи нашей дочки повезу в деревню!»

### **Задание 7**

Какие черты личности проявились в поведении Марины? Следует ли учителю как-то отметить этот случай?

### **ЗАДАЧА 8**

Для игры в школу ребята подбирали игрушки. Лариса – учительница, взяла себе портфель, тетради, указку и книги.

- А нам с чем же играть, - разочарованно произнесла Таня. – Ты, Лариса, тогда и играй одна.

Лариса смутилась, опустила голову, потом промолчала и сказала:

- Ребята, это все я в класс принесла для игры, а вы сами выбирайте, что вам нужно.

### **Задание 8**

Какие, на ваш взгляд, чувства испытывала Лариса? Какое влияние может оказывать игра на формирование характера ребенка? Какие взаимоотношения складываются в игре?

Таблица 6

Рефлексивные упражнения

| Рефлексия по отношению к ситуации (монолог)  | О собственной роли и роли партнера (диалог)  | О собственной роли и роли коллектива (дискуссия)   | Мои планы  | Мои цели (рефлексия по отношению к себе)  | Кто Я? Какой Я?  |
|--|--|--|--|---|--|
| Цель: осознание собственной роли и значимости ситуации в конкретный момент; осознание многообразия индивидуальных подходов к анализу ситуаций взаимодействия; обучение рефлексии в межличностных отношениях. | Цель: конструирование характеристик внутреннего мира партнеров по взаимодействию; стимулирование потребности в осознании оснований своих действий и действий партнера в ситуации общения; активизировать навыки невербального общения. | Цель: развитие социальной восприимчивости, воображения, развитие коммуникативных навыков; осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии. | Цель: формирование нового рефлексивного мышления, создание процесса личностного и профессионального самоопределения студента; навыки внутреннего диалога о самом себе. | Цель: развитие способностей к самоанализу, самоконтролю и т.п.; развитие навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе, повышением самооценки через получение позитивной обратной связи. | Цель: стимулирование процесса личностного и профессионального самоопределения студента; формирование способов рефлексивной деятельности и будущего учителя начальных классов |
| <b>РЕШАЕМЫЕ РЕФЛЕКСИВНЫЕ ЗАДАЧИ</b>  |  |  |  |   |  |
| Создается конкретная психолого-педагогическая ситуация. Межличностный конфликт в педагогическом коллективе.  | Студент рисует себя на листе бумаги. Охарактеризовывает своё место нахождения по отношению к партнеру  | В ходе дискуссии обсуждаются вопросы: что такое «рефлексивная подготовленность педагога»   | Организуется рефлексивная деятельность, по реализации рефлексивных целей, которые в ходе коллективного обсуждения уточняются и выбираются для решения конкретных целей | Записываются стратегические тактические и оперативные цели. Эти цели уточняются и конкретизируются.   | Студенты сопоставляют себя с обществом, с природой, с культурой, т.е. вырабатывают рефлексивные позиции в системе.   |

Методическое обеспечение производственной практики

| Аспекты   | Разделы и показатели |   |
|---|----------------------|---|
| 1   | 2                    |   |
| I. Создание общедидактических условий эффективного обучения | 1.                   | Создание внешних условий, благоприятствующих учению:  |
|   | а (1)                | аудитория приведена в порядок;  |
|   | б (1)                | аудитория оснащена ТСО;   |
|   | в (1)                | оборудование аудитории соответствует задачам занятия;   |
|   | г (2)                | учебные пособия расположены упорядоченно и удобно.  |
|   | 2.                   | Создание исходных педагогических условий для достижения учебного эффекта на занятии:                                |
|   | а (1)                | исходные указания по плану урока (цель, задачи, основные этапы и т.д.) ясные и полные;                              |
|   | б (1)                | привлекается внимание учащихся перед объяснением материала;   |
|   | в (1)                | учебные пособия и ТСО способствуют быстрому включению слушателей в работу;  |
|   | г (2)                | эффективность работы группы стимулируется передачей учащимся функций преподавателя.                                 |
|   | 3.                   | Эффективное использование времени урока:  |
|   | а (1)                | обучение начинается с началом занятия;  |
|   | б (1)                | нет ненужных задержек в процессе занятия;   |
|   | в (1)                | нет нежелательных отступлений;  |
|   | г (1)                | обучение продолжается до конца занятия.   |
|   | 4.                   | Адаптация обучения к учащимся:  |
|   | а (1)                | обучение соответствует особенностям контингента;  |
|   | б (1)                | все учащиеся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной работы;                                   |
|   | в (1)                | время, отведенное для занятий, достаточно для достижения учебных целей;   |
|   | г (2)                | обучение строится как взаимодействие (обмен инициативами) преподавателей и учащихся.                                |
| II. Владение предметом и средствами обучения                | 5.                   | Владение учебным предметом:   |
|   | а (1)                | информация и демонстрация точны и своевременны;   |
|   | б (1)                | комментарий и ответы на вопросы учащихся точны и интересны;   |
|   | в (1)                | содержание излагается в логической последовательности;  |
|   | г (2)                | предоставляется возможность усвоения материала разных уровней сложности (для учащихся разных уровней успеваемости). |
|   | 6.                   | Использование методов обучения:   |
|   | а (1)                | один из методов используется приемлемо;   |
|   | б (2)                | каждый метод соответствует цели занятия;  |
|   | в (2)                | кроме распространенных используются и оригинальные методы и приемы обучения.  |
|   | 7.                   | Использование в обучении технических средств и учебных материалов:  |
|   | а (1)                | технические средства соответствуют особенностям учащихся и цели обучения;   |
|   | б (1)                | технические средства используются без каких-либо трудностей   |
|   | в (1)                | учебные материалы соответствуют особенностям учащихся и целям обучения;   |
|   | г (1)                | учебные материалы не отвлекают внимания учащихся.   |
|   | 8.                   | Организация учебной работы в логической последовательности:   |
|   | а (1)                | занятия начинаются с настройки на восприятие;   |
|   | б (1)                | устанавливается необходимая связь с пройденным материалом;  |
|   | в (1)                | учебные результаты достигаются и закрепляются на занятии;   |
|   | г (2)                | занятие заканчивается подведением итогов (объединением и обобщением результатов).                                   |
|   | III. Техника         | 9.  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| объяснения, письма и речи  | a (1)   | объяснение содержания ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов;                                  |
|  | б (1)   | демонстрационный материал и примеры иллюстрируют содержание;  |
|  | в (1)   | выделяются ключевые моменты содержания;   |
|  | г (2)   | в материале занятия выделены наиболее трудные места.  |
|  | 10. Использование письменных объяснений:                                  |   |
|  | a (1)   | записи для учащихся аккуратные, разборчивые;  |
|  | б (1)   | прочтение записей правильное;   |
|  | в (1)   | графические изображения четкие;   |
|  | г (1)   | использование обозначений правильное.   |
|  | 11. Использование устных объяснений:                                      |   |
|  | a (1)   | дикция способствует пониманию речи преподавателя;   |
|  | б (1)   | подача материала (объем/скорость) нормальная;   |
|  | в (1)   | устная речь литературно правильная;   |
|  | г (1)   | произношение правильное.  |
|  | 12. Разъяснение при непонимании материала слушателями:                    |   |
|  | a (1)   | выявление непонятных учащимися слов, обозначений или фраз и замена их общедоступными описательными выражениями;   |
|  | б (1)   | пояснения с помощью аналогий или примеров;  |
|  | в (1)   | предоставление слушателям дополнительной информации;  |
|  | г (1)   | логическое выведение неявной полезной, необходимой информации из (анализа, сопоставления) уже имеющихся сведений. |
|  | IV. Учебное взаимодействие  | 13. Оценка продвижения слушателя на занятии:  |
| a (1)  |   | контролируются отдельные (слабые или сильные) учащиеся;   |
| б (1)  |   | требуются ответы от многих учащихся;  |
| в (2)  |   | учащиеся побуждаются оценивать работу друг друга.   |
| г (2)  |   |   |
| 14. Сообщение учащимся о результатах их работы:                          |   |   |
| a (1)  |   | преподаватель указывает учащимся на неправильное выполнение учебной программы;                                    |
| б (1)  |   | преподаватель отмечает правильное выполнение работы учащимися;  |
| в (2)  |   | преподаватель анализирует результаты работы совместно с учащимися;  |
| г (2)  |   | преподаватель, сообщив результаты, обсуждает с учащимися предложениями по улучшению работы на занятии.            |
| 15. Помощь учащимся в выполнении учебных заданий:                        |   |   |
| a (1)  |   | преподаватель выполняет задание вместе с учащимися;   |
| б (1)  |   | преподаватель подсказывает учащимся, в каком направлении им действовать;  |
| в (2)  |   | преподаватель помогает учащимся, давая точную оценку их поискам (поощряя или не одобряя их);                      |
| г (2)  |   | преподаватель побуждает учащихся действовать совместно, помогая друг другу.                                       |
| 16. Использование предложений и вопросов учащихся по содержанию занятия: |   |   |
| a (1)  |   | преподаватель требует от учащихся пояснения вопросов и примеров;  |
| б (1)  | отмечаются слабые места, несовершенство примеров и предложений слушающих; |   |
| в (1)  | вопросы и предложения учащихся принимаются с благодарностью;              |   |
| г (2)  | идеи слушателей разрабатываются и используются на уроке.                  |   |
| V. Поддержание продуктивной атмосферы на занятиях                        | 17. Передача личного энтузиазма преподавателя:                            |   |
|  | a (1)   | энтузиазм передается посредством взгляда и мимики;  |
|  | б (1)   | посредством интонации;  |
|  | в (1)   | энергичной позой;   |
|  | г (1)   | жестами.  |
|  | 18. Стимуляция интереса учащихся:   |   |
|  | a (1)   | формулируется важность темы урока в контексте учебного курса или будущей работы;                                  |
|  | б (1)   | используются интересные и необычные аспекты темы, юмор;   |
|  | в (1)   | интерес стимулируется с помощью вопросов;   |
|  | г (2)   | урок опирается на использование жизненного опыта учащихся;  |
|  | 19. Демонстрация теплоты и дружелюбия:                                    |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | а (1)  | приятный тон голоса, доброжелательное внимание;  |
|   | б (1)  | имена учащихся используются в теплой дружелюбной манере;                                     |
|   | в (1)  | доброта и дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора;                              |
|   | г (2)  | преподаватель демонстрирует теплоту и дружелюбие при встрече с учащимися.                    |
|   | 20. Помощь учащимся в выработке положительной самооценки:  |  |
|   | а (1)  | речь преподавателя свободна от сарказма и насмешек;  |
|   | б (1)  | преподаватель ведет себя с учащимися учтиво, вежливо, уважительно;                           |
|   | в (2)  | конкретные учащиеся поощряются за хорошую работу;  |
|   | г (2)  | преподаватель поддерживает обращение учащихся, сталкивающихся с трудностями в работе.        |
| VI. Поддержание приемлемого поведения аудитории | 21. Поддержание рабочей включенности учащихся на занятии:  |  |
|   | а (1)  | воздействие на учащихся путем изменения интонации и передвижений преподавателя по аудитории; |
|   | б (1)  | поощрение участия учащихся в работе;   |
|   | в (1)  | варьирование форм учебной активности;  |
|   | г (2)  | активное включение слушателей в работу за счет интересных заданий, необычного содержания.    |
|   | 22. Руководство слушателям, не включившимся в учебную деятельность, с целью вовлечения в работу: |  |
|   | а (1)  | словесные средства воздействия;  |
|   | б (1)  | несловесные средства воздействия;  |
|   | в (1)  | приемы активизации внимания;   |
|   | г (2)  | специальные способы организации учебной работы, рассчитанные на пассивных учащихся.          |
|   | 23. Сообщение слушателям мнения преподавателя относительно их поведения:                         |  |
|   | а (1)  | ожидания относительно поведения сразу сообщаются учащимися;                                  |
|   | б (1)  | преподаватель неоднократно напоминает учащимся о своих ожиданиях относительно их поведения;  |
|   | в (1)  | преподаватель указывает учащимся на случай неприемлемого поведения;                          |
|   | г (2)  | преподаватель умело предупреждает нарушения дисциплины.                                      |

## Приложение 9

Таблица 7

| Общие условия                             | Частные условия  | Специфические условия  |
|---|--|--|
| Системность процесса формирования РУ      | Ориентация на специфику процесса формирования РУ   | Доведение до студентов актуальности и значения формирования РУ |
| Непрерывность процесса формирования РУ    | Разработка модели формирования РУ, адекватной реальной ситуации современному уровню развития научного знания | Осознанный выбор студентами специальности «ПиМНО»              |
| Контролируемость процесса формирования РУ | Создание новой образовательной среды   | Формирование устойчивых знаний о рефлексии                     |
| Внутренние условия учреждений             | Обогащение учебной программы дисциплин знаниями о рефлексии  | Методическое обеспечение процесса формирования РУ              |

## Приложение 10

Таблица 8

### Методограмма системно - функциональной саморефлексии студентов

| Функции  | Компоненты саморефлексии и их сущностные признаки   |
|--|---|
| Самодиагностическая<br>целевая<br>самоориентация | Уровень сформированности и самодиагностической культуры личности. Знание о роли самопознание в жизни человека, стремление к самопознанию, владение его основными методами (самонаблюдение, изучение поступков, действий, деятельности).<br>Целеустремленность: развитость умений ставить перед собой жизненно важные цели, задачи самосовершенствования, умение прогнозировать свою деятельность, поступки, действия. |
| Самомобилизация и<br>самопобуждение.             | Сформированность элементов исходных знаний о культуре психосаморегуляции, элементарные умения самомобилизации и самопобуждения и их эффективность способность быстро сосредоточиться, поддерживать необходимое внимание, тормозить возбуждение, преодолевать необходимые состояния, мобилизовываться в нужный момент, проявлять волю, выдержку в решении трудных задач, умение переключаться.                         |
| Самоформирование                                 | Результативность процесса самовоспитания (качество освоения и выполнения самоупражнений в выработке определенных способностей, умений).   |
| Самоконтроль,<br>самоанализ и<br>самооценка.     | Развитость культуры самоконтроля, самоанализа и самооценки конкретных поступков и действий, умения самопроверки, анализа поступков, действий, своих качеств, объективность самооценки.  |
| Эвристическая.                                   | Развитие творческих наклонностей и способностей, самоформирование творческой направленности.  |

Таблица 9

### Проявление самоактуализации в деятельности студентов (сетка1).

#### Аспекты самоактуализации студентов.

| Умение личности           | Характеристика<br>регулируемых<br>умений   | Степень<br>проявления | Экспериментальные<br>группы |         | Контрольные<br>группы |      |
|---------------------------|--|-----------------------|-----------------------------|---------|-----------------------|------|
|                           |  |                       | Кол-во                      | %       | Кол-во                | %    |
| Ориентация во<br>времени. | Способность<br>субъекта жить<br>настоящим,<br>ощущать<br>неразрывность<br>прошлого,<br>настоящего и<br>будущего. | Низкая.               | 180                         | 5,081,9 | 245                   | 11,8 |
|                           |  | Средняя               |                             |         |                       | 87,5 |
|                           |  | Высокая               | 6                           | 11,9    | 6                     | 12,0 |
| Самопонимание.            | Независимость<br>ценностей и<br>поведения от<br>воздействия<br>извне, свобода<br>выбора.                         | Низкая                | 3                           | 4,4     | 5                     | 9,0  |
|                           |  | Средняя               | 23                          | 39      | 37                    | 73   |
|                           |  | Высокая               | 33                          | 59,6    | 9                     | 19   |

### Сетка 2 Аспекты самоактуализации студентов

|                      |  |         |     |      |    |      |
|----------------------|--|---------|-----|------|----|------|
| Сензитивность к себе | В какой степени человек отдает отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексировывает их.  | Низкая  | 16  | 27,6 | 26 | 52   |
|                      |  | Средняя | 33  | 56,9 | 20 | 40   |
|                      |  | Высокая | 6   | 7    | 2  | 6,0  |
| Спонтанность         | Способность спонтанно выражать свои чувства, возможность нерасчитанного заранее способа поведения при наличии способности к продуманным, целенаправленным действиям. | Низкая  | 5   | 8,6  | -  | 1223 |
|                      |  | Средняя | 40  | 69,9 | 30 | 60   |
|                      |  | Высокая | 11  | 20,4 | 6  | 16   |
| Самоуважение         | Способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважение себя за них.  | Низкая  | 6   | 10,3 | 4  | 8,0  |
|                      |  | Средняя | 4,0 | 51,4 | 36 | 74   |
|                      |  | Высокая | 18  | 32,5 | 6  | 14,9 |
|                      | Степень принятия человека себя таким, какой он есть.   | Низкая  | 5   | 93   | 4  | 8,1  |
|                      |  | Средняя | 4   | 53,2 | 37 | 76,2 |
|                      |  | Высокая | 19  | 33,3 |    |      |

### Сетка 3 Дополнительные аспекты самоактуализирующейся личности отношения «Я-мир»

|                       |  |         |    |      |    |      |
|-----------------------|--|---------|----|------|----|------|
| Гибкость поведения    | Степень гибкости в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействие с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. | Низкая  | 3  | 5,2  | 10 | 20,0 |
|                       |  | Средняя | 36 | 62,9 | 32 | 64   |
|                       |  | Высокая | 17 | 30,8 | 6  | 14,0 |
| Энергия               | Способность человека к целостному восприятию мира и людей. К пониманию связанности противоположностей таких как телесное и духовное                                  | Низкая  | 5  | 8,6  | 18 | 35   |
|                       |  | Средняя | 35 | 61,8 | 22 | 46   |
|                       |  | Высокая | 16 | 27,6 | 8  | 14   |
| Ценностные ориентации | Измеряется, в какой степени человек разделяет ценности (истина, добро, красота, человечность, самодостаточность).  | Низкая  | 6  | 10,3 | 12 | 26   |
|                       |  | Средняя | 23 | 41,1 | 24 | 50   |
|                       |  | Высокая | 27 | 46,6 |    | 24   |

**Сетка 4** Творческая направленность личности

|                              |  |         |    |      |    |     |
|------------------------------|--|---------|----|------|----|-----|
| Познавательные потребности   | Определяют степень выраженности стремления к приобретению знаний об окружающем мире. | Низкая  | 8  | 13,8 | 8  | 16  |
|                              |  | Средняя | 27 | 50   | 26 | 50  |
|                              |  | Высокая | 19 | 34   | 16 | 30  |
| Творческое отношение к жизни | Характеризует выраженность творческой направленности личности                        | Низкая  | 3  | 4,3  | 11 | 5,7 |
|                              |  | Средняя | 24 | 41,4 | 29 | 78  |
|                              |  | Высокая | 29 | 50   | 8  | 16  |

## Приложение 11

Таблица 10

### Многофакторное исследование личности

| ФАКТОР           | Усредненные данные |     | Достоверность Р «0,01» |
|------------------|--------------------|-----|------------------------|
|                  |                    |     |                        |
| 1А               | 7,4                | 7,5 | -                      |
| 2Б               | 6,4                | 6,6 | -                      |
| 1зс              | 7,4                | 8,6 | +                      |
| 4Е               | 4,4                | 5,4 | +                      |
| 5Р (интегр. РиО) | 6,4                | 6,4 | -                      |
| 6G               | 5,4                | 6,4 | +                      |
| 7Н               | 6,4                | 7,4 | +                      |
| 8J               | 6,9                | 8,9 | +                      |
| 9L               | 7,9                | 6,5 | +                      |
| ЮМ               | 4,4                | 5,4 | +                      |
| 11N              | 6,4                | 6,5 | -                      |
| 12O              | 7,3                | 7,8 | -                      |
| 13Q1             | 7,4                | 7,6 | -                      |
| 14Q2             | 6,9                | 8,0 | +                      |
| 15Q3             | 6,5                | 6,9 | -                      |
| 16Q4             | 7,0                | 8,9 | +                      |

Таблица 11

### Основополагающие факторы в педагогической рефлексивной деятельности студентов.

| Баллы   | Факторы (% к общему числу студентов) |      |      |
|---------|--------------------------------------|------|------|
|         | А                                    | В    | Q    |
| Высокие | 98,1                                 | 32,7 | 35,0 |
| Низкие  | 3,7                                  | 69,1 | 65,0 |

Таблица 12

### Сформированность рефлексивных умений на начальном этапе эксперимента

| Показатели рефлексивных умений студентов | Уровни (%) |      |         |       |        |        |
|--|------------|------|---------|-------|--------|--------|
|  | Высокий    |      | Средний |       | Низкий |        |
|  | Группы     |      | Группы  |       | Группы |        |
|  | Эксп       | Конт | Эксп.   | Контр | Эксп.  | Контр. |
| Рефлексивные умения студентов            | 4          | 5    | 30      | 30    | 9      | 8      |

## Приложение 12

Таблица 13

Уровни формирования рефлексивных умений студентов на основном этапе эксперимента

| Показатели рефлексивных умений студентов | Уровни  |        |         |        |        |        |
|--|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
|  | Высокий |        | Средний |        | Низкий |        |
|  | Группы  |        | Группы  |        | Группы |        |
|  | Эксп.   | Контр. | Эксп.   | Контр. | Эксп.  | Контр. |
| Рефлексивные умения студентов            | 8       | 6      | 35      | 31     | 60     | 66     |

Таблица 14

Результаты экспертного тестирования знаний о рефлексии и рефлексивных умений студентов

| № | Уровни знаний и умений | Количество ответивших (%) |                |
|---|------------------------|---------------------------|----------------|
|   |                        | До обучения               | После обучения |
| 1 | Низкий                 | 58                        | 20             |
| 2 | Средний                | 20,5                      | 34             |
| 3 | Высокий                | 1,5                       | 6              |

Таблица 15

Итоговые результаты самооценки уровня сформированности рефлексивных умений студентов

| № | Уровни умений | Количество ответивших (%) |                |
|---|---------------|---------------------------|----------------|
|   |               | До обучения               | После обучения |
| 1 | Низкий        | 10                        | 1,5            |
| 2 | Средний       | 30                        | 44             |
| 3 | Высокий       | 7                         | 26             |

## Приложение 13

Таблица 16

### Результаты тестирования эмпатийности студентов

| № | Уровни эмпатии | Количество ответивших (%) |                |
|---|----------------|---------------------------|----------------|
|   |                | До обучения               | После обучения |
| 1 | Низкий         | 30                        | 4              |
| 2 | Ниже среднего  | 39                        | 20,5           |
| 3 | Средний        | 28                        | 50,5           |
| 4 | Высокий        | 3                         | 25             |

Таблица 17

### Контрольный срез уровня рефлексивных умений студентов на заключительном этапе.

| Показатели рефлексивных умений студентов | Уровни  |        |         |        |        |        |
|--|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
|  | Высокий |        | Средний |        | Низкий |        |
|  | Группы  |        | Группы  |        | Группы |        |
| Рефлексивные умения студентов            | Эксп.   | Контр. | Эксп.   | Контр. | Эксп.  | Контр. |
|  | 21      | 6      | 51      | 30     | 31     | 67     |

Таблица 18

### Динамика уровней формирования рефлексивных умений

| Этапы J эксперимента | Уровни |        |        |        |        |        |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|                      | Группы |        | Группы |        | Группы |        |
|                      | Эксп.  | Контр. | Эксп.  | Контр. | Эксп.  | Контр. |
| Начальный            | 4      | 5      | 30     | 30     | 69     | 68     |
| Основной             | 8      | 6      | 35     | 31     | 60     | 66     |
| Заключительный       | 21     | 6      | 51     | 30     | 31     | 67     |

## Результаты тестирования коммуникативных и организаторских способностей студентов

| №  | Уровни способностей | Коммуникативные способности (%) |                | Организаторские способности (%) |                |
|----|---------------------|---------------------------------|----------------|---------------------------------|----------------|
|    |                     | До обучения                     | После обучения | До обучения                     | После обучения |
| 1. | Низкий              | 7,5                             | 1              | 7,5                             | 3              |
| 2. | Средний             | 37,5                            | 51             | 42,5                            | 64             |
| 3. | Высокий             | 20                              | 42             | 10                              | 25             |

**Анкета 1. Готовность студентов к рефлексивной деятельности**

Ваши искренние ответы помогут улучшить качество подготовки будущих учителей.

1. Располагаете ли вы знаниями о том, что такое педагогическая рефлексия (подчеркните нужное). Да. Скорее да, чем нет. Скорее нет, чем да. Нет.

2. Закончите предложение:

Педагогическая рефлексия позволяет учителю \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Применение диагностирования в учебно-воспитательном процессе поможет мне \_\_\_\_\_

3. На каком этапе педагогической деятельности целесообразнее на ваш взгляд использовать педагогическую рефлексию:

(отметить знаком +)

1. Анализ
2. Целеполагание
3. Планирование
4. Реализация деятельности
5. Оценка результативности
6. Корректировка деятельности
7. На всех этапах
8. Ни на одном из них

4. Анализируете ли вы свой опыт

(отметить знаком +)

Всегда

Иногда

Очень редко

Никогда

5. Какие приемы и формы вы при этом используете?

- Устный анализ - обсуждение результатов урока, дела;
- Письменный анализ - отчет результатов урока, дела;
- Педагогические заметки, наблюдения;
- Выступления на совещаниях, семинарах, конференциях педагогического коллектива;
- Другие формы (укажите) \_\_\_\_\_.

6. Считаете ли вы обязательным для учителя вести записи после проведения урока, внеклассного мероприятия (отметьте знаком +).

Всегда. Иногда. Очень редко. Никогда.

7. Обращаетесь ли вы к этим записям при подготовке к следующему уроку, делу (отметьте знаком +).

Всегда. Иногда. Очень редко. Никогда.

8. Что вы отмечаете при анализе урока или воспитательного мероприятия (отметьте знаком +).

- Положительные, наиболее удачные моменты
- Недостатки, их причины и возможные пути преодоления
- Позиция школьников (активность, интерес, безразличие)
- Эмоциональное отношение школьников: оценка дела с точки зрения реализации запланированных задач

- Другое (укажите) \_\_\_\_\_.

9. Анализируя учебную или воспитательную ситуацию, вы пытаетесь:

- определить наиболее характерные детали, явления, факты;
- устанавливаете причинно-следственные связи в рамках своего педагогического опыта,

- осуществить теоретический анализ, обращаясь к психолого-педагогической литературе.

10. Ставите ли вы задачи урока, воспитательного дела (отметьте знаком +).

Всегда. Иногда. Очень редко. Никогда.

11. Определяете ли вы результативность проведенного урока, воспитательного мероприятия (отметьте знаком +).

Всегда. Иногда. Очень редко. Никогда.

12. По каким показателям вы судите о достижении цели воспитательного мероприятия:

- по непосредственной эмоциональной реакции детей при подготовке и проведения дела;

- по изменившемуся характеру внутри коллективных отношений;

- по продвижению в уровне воспитанности отдельных детей или школьников;

- по результатам использования диагностических методик (анкетирования, опрос, цветоматрица настроения и т.д.);

- другое

(указать)\_\_\_\_\_.

13. Вскрываете ли вы причинно-следственные связи положительного или отрицательного опыта вашей деятельности (отметьте знаком +).

Всегда. Иногда. Очень редко. Никогда.

14. Оцените приведенные в таблице рефлексивные умения с точки зрения, их значимости и необходимости для работы учителя - воспитателя по 4-х балльной шкале (отметьте знаком +).

- значимо - 4

- скорее значимо, чем незначимо - 3

- скорее незначимо, чем значимо - 2

- незначимо -1.

15. Оцените сформированность у себя каждого рефлексивного умения, приведенного в графе «Самооценка» по 4-х балльной шкале (отметьте знаком +).

- хорошо умею - 4

- умею - 3

- испытываю трудности – 2

- не умею -1

Благодарим за ответы.

### Как укрепить свою коммуникабельность

Облегчите другим общение с Вами, идя навстречу. Для этого внимательно изучите следующие рекомендации и следуйте им. И Вы будете «душой общества».

1. Серьезно ищите хороших друзей.
2. Открыто проявляйте интерес к человеку.
3. Идите навстречу к другим людям с открытым сердцем.
4. Улыбайтесь до того, как начинаете говорить.
5. Спрашивайте других об их интересах.
6. Сначала представьтесь сами, называя свое имя.
7. Задавайте человеку вопросы.
8. Сами говорите меньше.
9. Отвечайте на каждый заданный Вам вопрос.
10. Помогайте другим преодолевать трудности.
11. Проявляйте сердечность.
12. Будьте спокойны и невозмутимы.
13. Будьте терпимы и оптимистичны.
14. Говорите четко и членораздельно, мелодичным голосом.
15. Смотрите на собеседника заинтересованным взглядом.
16. Проявляйте внимание.
17. Внимательно слушайте собеседника.
18. Запоминайте то, что говорил собеседник.
19. Держите себя спокойно и уверенно.
20. Крайне осторожно высказывайте свою точку зрения.

По Энкельману Н.Б. Преуспевать с радостью. Пер. с нем.- М.: СП «Интерэксперт», 1993. - С. 60).

### Кодекс поведения в конфликте. Двенадцать правил

1. Дай партнеру выпустить «пар». Если он раздражен и агрессивен, то нужно помочь ему снизить внутреннее напряжение. Пока этого не случится, договориться с ним трудно или невозможно. Во время его «взрыва» следует вести себя спокойно, уверенно, но не высокомерно. Если человек агрессивен, значит, он переполнен отрицательными эмоциями. Представьте, что вокруг Вас оболочка, через которую не проходят стрелы агрессии.

2. Потребуй от партнера спокойно обрисовать претензии. При этом скажи, что будешь учитывать только факты и объективные доказательства. Людям свойственно путать факты и эмоции. Поэтому эмоции отметай, спрашивая: «То, что Вы говорите, относится к фактам или мнению?»

3. Сбивай агрессию неожиданными приемами. Например: спроси доверительно у партнера совета, задай неожиданный вопрос о другом, но значимым для него. Напомни о том, что Вас связывало в прошлом, и было очень приятным. Скажи комплимент, вырази сочувствие. Главное, чтобы твои просьбы, воспоминания, комплименты переключили сознание твоего разъяренного партнера.

4. Не давай партнеру отрицательных оценок, а говори о своих чувствах. НЕ говори: «Вы меня обманываете», лучше: «Я чувствую себя обманутым».

5. Попроси сформулировать желаемый конечный результат и проблему как цель препятствий. Проблема - это то, что надо решать. Отношение к человеку это - то условие, которое приходится решать. Определи вместе с партнером проблему и сосредоточься на ней. Не позволяй эмоциям управлять собой.

6. Предложи партнеру высказать свои соображения по разрешению вашей проблемы и свои варианты решения. Не ищи виновных и не объясняй создавшееся положение, а ищи выход из него. Не останавливайся на первом

приемлемом варианте решения, а создайте спектр вариантов, Потом из него выбери лучший. При поиске путей решения проблемы помни, что следует искать приемлемые варианты решения. Ты и партнер должны быть удовлетворены взаимно. ВЫ оба должны быть победителями. Если не могли договориться о чем-то, то ищи объективную меру для решения (нормативы, факты, инструкции и т.п.).

7. В любом случае дай партнеру возможность «сохранить свое лицо». НЕ позволяй себе распускаться и отвечать агрессией на агрессию. Не задевай его достоинства. Он этого не простит, даже если уступите ему. Не затрагивай его личность. Давай оценку только его действиям.

8. Отражай, как эхо смысл его высказываний и претензий. Чаще спрашивай: «Правильно ли я Вас понял?», «Вы хотите сказать именно это?» Эта тактика устраняет недоразумения и, кроме того, она демонстрирует внимание к человеку. А это тоже уменьшает агрессию.

9. Держитесь, как острое ножа в позиции «на равных». Держитесь в позиции спокойной уверенности, она удерживает партнёра от агрессии, помогает обоим не «потерять лицо».

10. Не бойся извиниться, если чувствуешь, что виноват. Во-первых, это обезоруживает партнера, во-вторых, вызывает у него уважение. Ведь способны к извинению только уверенные и зрелые личности.

11.Оформи принятую договоренность и оговори взаимоотношения на будущее. Обязательно подпиши те договоренности, которые удалось достичь на этой встрече.

12. Независимо от результата разрешения противоречия, старайтесь не разрушать отношения. Вырази свое уважение и расположение к партнеру и выскажи сожаление по поводу возникших трудностей. И если ты сохранишь отношения и дашь партнеру возможность «сохранить лицо», ты не потеряешь его как будущего партнера или клиента. Найти нового, надежного, не конфликтного - задача не из легких.

## Правила составления формул самовнушения

Текст формулы самовнушения может быть составлен заранее Вами. Но иногда могут быть действенными не заготовленные формулы, а тексты коротких самоприказов, рождающиеся «в ситуации» «здесь и теперь» и органично переплетающиеся с Вашим состоянием и внешними условиями.

Для стимулирования данных состояний можно рекомендовать следующие упражнения:

### **Упражнение 1.** Утренние и вечерние игры-формулы.

Утром перед вставанием, когда Ваш организм находится в своеобразном «переходном» состоянии уже не в фазе сна, но уже и не в фазе полноценного бодрствования, заведите себе правило прочитывать две основные формулы, рекомендованные нами. Эти же формулы могут быть повторены Вами вечером, в постели, перед сном.

Формула 1. Уверенность в себе.

«Я человек смелый и уверенный в себе. Я все сумею, все могу и ничего не боюсь» (последняя фраза может быть повторена несколько раз).  
Упражнение «На работу».

Формула 2. «Я радостно иду на работу. Я люблю свою работу. Это является для меня высшим смыслом моей жизни».

### **Упражнение 2.** Игры-формулы в течение рабочего дня.

Формула 1. Спокойствие, стабильность.

«Я хочу быть спокойным и стабильным. Я хочу быть уверенным в себе».

Формула 2. Уменьшение напряжения в процессе работы.

«На протяжении всего дня я сохраняю абсолютное самоуправление, абсолютное подчинение всех действий достижению наибольшего результата своей работы». Ни при каких обстоятельствах я не нервничаю и не

раздражаюсь. Во всякой обстановке я сохраняю выдержку и самообладание. Я не ставлю себя на одну ногу с учениками и не позволю себе раздражаться из-за грубости или нарушения дисциплины. Я сдерживаю себя там, где не может сдержаться никто другой.

**Список письменных работ по рефлексии**

1. Культура труда преподавателя и основные механизмы ее развития.
2. Основные направления развития культуры труда преподавателя.
3. Основные способы развития культуры труда преподавателя.
4. Выявление, анализ и оценка особенностей личности и стиля работы преподавателя.
5. Постановка личных задач по развитию культуры труда преподавателя.
6. Проблемы современного педагогического мышления.
7. Пути развития педагогического мышления учителя.
8. Понятие педагогического мышления и его роль в деятельности преподавателя.
9. Трудности профессионально-педагогического саморазвития преподавателя.
10. Техника саморазвития, формы и методы организации непрерывного профессионального развития педагога.
11. Роль самообразования и самовоспитания в подготовке к преподавательской деятельности.
12. Содержание самосовершенствования преподавателя.
13. Разработка индивидуальной долгосрочной программы и способы ее реализации.
14. Особенности форм и методов профессионального развития учителя в школе.
15. Индивидуальная система организации личной работы преподавателя.
16. Понятие и составные элементы техники личной работы преподавателя.
17. Пути рациональной организации и планирования личной работы преподавателя.
18. Разработка индивидуальной долгосрочной программы самообразования преподавателя.
19. Техника организации и учета использования времени преподавателя.
20. Приемы саморазвития преподавателя.
21. Роль самоконтроля в деятельности преподавателя.

## Программа курса

### Тема 1.

#### *Рефлексия: философская, психологическая и педагогическая категории.*

Ознакомление с понятием «рефлексия», формирование основных рефлексивных знаний и умений, формирование рефлексивного мышления и способов рефлексивной деятельности учителя начальных классов.

#### **Вопросы для размышления.**

1. Какое «понятие» является важным и многозначным в исследовании феномена рефлексии?
2. Что является целью при формировании педагогической рефлексии?
3. Какова структура профессиональной деятельности педагога. Что в неё входит?
4. Реализация какого принципа является важным условием профессионального становления будущего педагога, его духовного совершенства?
5. Что является предметом педагогической рефлексии.
6. Что является предметом психологической рефлексии.
7. Верно ли утверждение: «Философия как форма рефлексии, методологического сознания всегда выступает в критической функции по отношению к намеченным формам сознания»?

### Тема 2.

#### *Рефлексия по отношению к себе.*

Развитие способности к самоанализу, самоконтролю и т.п.; развитие навыков ведения внутреннего диалога, о самом себе; повышение самооценки через получение позитивной обратной связи.

### **Вопросы для размышления.**

1. Рассматривание рефлексии как направленности сознания на самого себя, осознание собственных мыслительных процессов.
2. Стимулирование и активизация процессов личностного самосознания и самоопределения.
3. Совершенствование рефлексивных умений: самопознание, самонаблюдение, самоанализ.

### **Тема 3.**

#### ***Рефлексия по отношению к другим.***

Развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия; развитие коммуникативных навыков; осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии.

### **Вопросы для размышления.**

1. Профессиональный анализ деятельности.
2. В чем заключается конструирование характеристик внутреннего лица партнеров по взаимодействию?
3. Что означает стимулирование потребности в осознании оснований своих действий и действий партнера в ситуации общения?
4. В чем заключается активизация навыков невербального общения?

### **Тема 4.**

#### ***«Рефлексия ситуации»***

Цель: Развитие навыков рефлексивного анализа ситуации осознание собственной роли и роли партнера в различных ситуациях взаимодействия.

### **Вопросы для размышления.**

1. В чем заключается рефлексивный анализ ситуации?
2. Что является предметом в методе анализа конкретных ситуаций?

3. Какие формы работы способствуют развитию коммуникативной и корпоративной рефлексии?

### **Тема 5.**

#### ***Подведение итогов проведения формирующего тренинга «Рефлексия. Рефлексивные умения»***

##### **Вопросы для размышления.**

1. Какое влияние оказал на студентов формирующий эксперимент?  
Какие изменения произошли с ними?
2. Существуют ли стремления к совершенствованию своих рефлексивных умений?
3. Существует ли готовность студентов к рефлексивной деятельности?
4. Охарактеризовать комплекс педагогических условий формирования рефлексивных умений.

### **Тема 6.**

#### ***Формирование педагогической рефлексии и измерение уровня её сформированности***

##### **Вопросы для размышления.**

1. Организация педагогических условий по формированию рефлексивных умений.
2. Педагогические средства.
3. Педагогические умения.

### **Тема 7**

#### ***Классификация умений в педагогической науке.***

##### **Вопросы для размышления.**

1. Умения простые и специальные.
2. Умения сложные.
3. Умения обобщенные.

## **Тема 8**

### **Процесс формирования рефлексивных умений.**

#### **Вопросы для размышления.**

1. Уяснение научных основ действий педагога.
2. Определение основных структурных компонентов действия.
3. Обучение самоконтролю за выполнением действия.
4. Организация упражнений, требующих от будущего педагога умения самостоятельно выполнять действия в видоизменяющихся условиях.

## Тематика семинарских занятий

### Тема 1.

*Педагогические теории, системы и технологии обучения и воспитания.*

*Введение в педагогическую профессию.*

Цель: Формирование у студентов целостного подхода к процессу рефлексии.

#### План.

1. Рефлексия. Педагогическая рефлексия.
2. Рефлексивные знания и умения.
3. Технологии воспитания и обучения – совокупность методов, форм, приемов, применяемых в учебно-воспитательном процессе.

#### Вопросы и задания.

1. Как Вы понимаете сущность рефлексии?
2. Раскрыть проблему самовоспитания целеустремленности, внимания, воли студентов.
3. Использовать формулу самовнушения: «Я хочу это сделать», «Я могу это сделать», «Я слушаю внимательно».

### Тема 2.

*Психологические основы педагогической рефлексии.*

Цель: Дать теоретическое обоснование рефлексии в отечественной педагогической и возрастной психологической науке.

#### План.

1. Диалектическая природа рефлексии как психическая функция.
2. Рефлексия как объективизация собственных действий ребенка в виде действий другого лица и их отделения от предметов.

3. Анализ работы Д.Б. Эльконина «Психологические вопросы дошкольной игры».

### **Вопросы и задания.**

1. Охарактеризовать игровую и учебную деятельность детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

2. Деятельность по А.Н. Леонтьеву имеет две формы: ориентировочную и исполнительскую. Что входит в ориентировочную деятельность? Что входит в исполнительскую деятельность?

### **Тема 3**

#### ***Организация рефлексивной деятельности студентов.***

Цель: Освоение и закрепление на практике основы теоретических знаний, овладение рефлексивными умениями, решение педагогических задач.

#### **План.**

1. Создание игровой ситуации.
2. Что главное в данной ситуации?
  1. Каковы условия, в которых происходит действие?
  2. В чем будет выражаться смысл решения?
  3. Какие Вы прогнозируете последствия?

#### **Вопросы и задания.**

1. Дать оценку определенному факту.
2. Указать выход из психологической ситуации.
3. Описать логику рассуждения и последовательность принятых решений.

## **Вопросы для самоконтроля.**

1. Педагогическая рефлексия.
2. Психологические основы педагогической рефлексии.
3. Эмпирическая, логическая, трансцендентальная и абсолютная рефлексия.
4. Рефлексивное мышление.
5. Предмет педагогической рефлексии.
6. Педагогическая импровизация.
7. Педагогическое внимание.
8. Организаторские способности педагога.
9. Формы педагогической работы.
10. Организация игровой деятельности.
11. Характеристика метода «Мозговой штурм».
12. Рефлексивные знания и умения.
13. Развитие диалога.
14. Прогнозирование нововведений.
15. Движущие силы процесса формирования рефлексивных умений.
16. Самопознание.
17. Самоанализ.
18. Волевой фактор.
19. Интеллектуальный фактор.
20. Эмоциональный фактор.
21. Педагогические условия.
22. Концепция профессиональной рефлексии.
23. Эмпатия.

### Содержание и характер деятельности студентов.

За время методической практики студенты:

- знакомятся с воспитательно-образовательной работой образовательного учреждения, особенностями его функционирования: штатное расписание, количество и наполняемость групп, классов, режим работы, режим питания;
- посещают занятия, которые проводятся в образовательном учреждении в период практики и анализируют их по определенным схемам, (схемы предполагаются в методических рекомендациях к методической практике);
- принимают участие в проведении режимных моментов, в организации целесообразной предметно развивающей среды, включают в различные виды деятельности детей;
- учатся анализировать образовательный процесс в образовательном учреждении с учетом поставленных развивающих и воспитательно-образовательных задач;
- изучают особенности детских групп и классов, индивидуальные особенности отдельного ребенка в группе детского сада и начального класса путем диагностики и составления характеристик на детей;
- формируются конкретные задачи по коррекции развития детей в соответствии с выделенными особенностями детского коллектива и содержание в соответствии с планом группы, класса;
- осуществляют психолого-педагогический анализ проведенного занятия по одному из видов деятельности детей;
- ежедневно ведут дневник педагогической практики.

В содержание деятельности студента III курса в период методической практики входит: ознакомление с воспитательно-образовательными

программами образовательных учреждений, участие в подготовке занятий по одному из видов деятельности (составление конспекта, подбор наглядных пособий и других средств обучения и дидактических материалов).

**Организация деятельности студентов.** Ведущий принцип методической практики студентов на III курсе основывается на синтезе *психолого-педагогических знаний, необходимых будущему педагогу в организации работы в воспитательно-образовательном процессе ОУ.* На установочной конференции студентов знакомят с содержанием практики, дают задания и методические консультации. На весь период методической практики сохраняется закрепление студента за определенной группой детского сада или класса. Каждый студент под руководством преподавателя кафедры составляет план работы на период педагогической практики. План включает наименование всех работ, которые входят в содержание практики. Студент выполняет все виды работ, предусмотренные данной программой. Подготовка к выполнению заданий предполагает каждым студентом специальной литературы, предложенной руководителем практики и отмеченной в программно-методических указаниях; составление методических разработок конспектов занятий по одной из методик обучения и воспитания в образовательных учреждениях, включающих обоснование цели, план подготовки и проведения, примерный ход, методы изучения эффективности занятия или другого мероприятия; обсуждение и корректировку конспектов занятий и разработок на методических консультациях с руководителем практики, а также обсуждение планов и конспектов занятий с воспитателем группы или учителем начального класса, в которых студент проходит практику.

За время практики студент должен выполнить следующую работу:

- посетить и провести анализ не менее 10 занятий педагогов своей учебной группы;
- самостоятельно провести занятия – не менее 20 (по развитию речи, по изобразительной деятельности и др.);

- собрать экспериментальный материал по теме курсовой и будущей дипломной работы, провести его обработку.

Всего за практику должно быть посещено следующее количество занятий: у педагогов образовательных учреждений – 5, у студентов – практикантов своей учебной группы – 5; проведено самостоятельно – 20 занятий, из них 2-3 открытых занятия.

Кроме того, за время практики студенты осуществляют:

- подготовку и проведение открытых мероприятий (вечера развлечений, спортивных мероприятий);

- организацию вечеров досуга для детей своей группы или своего класса (каждую неделю). Один из вечеров досуга проводится в качестве открытого мероприятия для всех студентов, проходящих практику в данном образовательном учреждении;

- участие в работе заключительного педсовета, выступление с сообщениями о результатах работы, о состоянии воспитательно-образовательной работы в образовательном учреждении.

Готовясь к занятиям, студенту следует заранее определить тему занятия у педагога, самостоятельно разработать конспект занятия, получить консультацию у методиста, подготовить необходимые наглядные пособия.

Анализ просмотренных, а также всех самостоятельно проведенных занятий, краткое изложение содержания и учет проделанной студентом работы отражаются в дневнике практики, а также в образном реферате по проблеме исследования.

На заключительной конференции проводятся итоги работы студентов в период методической практики, выделяются и обосновываются причины возникших трудностей, неудач, намечаются пути их преодоления, обсуждается эмоционально-ценностное отношение к приобретенному опыту профессиональной деятельности в ОУ.

**Ожидаемые результаты.** За время методической практики студент:

- проводит анализ занятий педагога и плана воспитательной работы группы образовательного учреждения, в котором проходит практику;
- осваивает этапы планирования, подготовки и проведения занятий по одной из методик;
- изучает особенности детского коллектива и индивидуальные особенности детей группы, класса (в том числе, в зависимости от базы прохождения практики, особенности группы планирования, особенности группы в условиях полиэтнического состава);
- осваивает этапы планирования, подготовки и проведения конкретного занятия или мероприятия;
- подготавливает и проводит занятие (в том числе с использованием фрагментов разных культурных традиций в условиях полиэтнического состава детей);
- проводит его психолого-педагогический анализ;
- осуществляет самоанализ своей деятельности в роли педагога образовательного учреждения;
- осмысливает эмоционально-ценностное отношение к приобретаемому профессиональному опыту.

### **Формы отчетности**

По окончании практики студент представляет:

- Отчет в форме плана-дневника практики.
- Методическую разработку, включающую обоснование цели, план подготовки и проведения, примерный сценарий, методы изучения и эффективности проведенного занятия или мероприятий.
- Конспект занятий по одной из методик.

**Итоговая аттестация.** Контроль качества работы студентов на практике предусматривает текущую и итоговую аттестацию. Руководитель практики на основании наблюдения за работой студента, плана работы и последующего письменного отчета, самоанализа проделанной за время

практики работы выставляет оценку: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

Итоговая оценка за практику приравнивается к оценке по теоретическому обучению и учитывается при проведении итогов общей успеваемости студентов.

Студенты, не выполнившие программу практики по уважительной причине, направляются на практику вторично, в свободное от учебы время.

Управленческая практика завершает изучение студентами курса «Управление образовательным учреждением» и позволяет применить знания, умения и навыки, полученные в ходе теоретической подготовки, предыдущих практик, в самостоятельной работе по изучению деятельности образовательных учреждений.

**Цель практики:** Подготовить студентов к работе методиста и специалиста по управлению образовательных учреждений.

**Задачи практики:**

- Ознакомить с программой развития системы образования в городе (районе, области, крае).
- Ознакомить с задачами, содержанием и формой работы лицензионной, аттестационной, методической служб, инспекции будущих учителей начальных классов.
- Ознакомить с опытом работы образовательных учреждений различных видов и категорий, работающих по экспериментальным и альтернативным программам.
- Научить осуществлять экспертную деятельность.
- Формировать у студентов умение работать с документацией, вносить конкретные предложения по совершенствованию педагогического процесса и управленческой деятельности в образовательных учреждениях.

**Содержание и характер деятельности студентов.** Содержание практики заключается в ознакомлении студентов с деятельностью органов

управления образовательных учреждений, с функциональными обязанностями специалистов (инспекторов, методистов). Студенты:

- знакомятся с новыми нетрадиционными формами и модулями образовательных учреждений, со спецификой организации их работы, с организацией работы методической службы;
- составляют краткую пояснительную записку об особенностях содержания, форм и методов работы с педагогическими кадрами в современных условиях;
- посещают несколько образовательных учреждений различного типа, работающих по альтернативным, экспериментальным программам, использующих новые формы и технологии работы с детьми, родителями педагогами.

В ходе практики проводится беседа с руководителями, изучаются Устав ОУ, договоры между учредителями и ОУ, договоры с родителями, программы развития, годовой план и другая документация ОУ. Значительное время практики отводится на осуществление студентами тематического контроля образовательного учреждения по заданию соответствующего органа управления.

**Организация деятельности студентов.** На установочной конференции студентов знакомят с содержанием практики, дают задания и методические консультации. В первые, два дня организуется встреча студентов с руководителями образовательных учреждений соответствующего органа управления. Групповой руководитель совместно со специалистами сообщает план работы данной группы студентов. Определяются базы с разными видами и формами организации образовательного учреждения, альтернативными, экспериментальными программами, новыми формами и технологиями работы с педагогами. Студенты знакомятся с одной из форм работы с кадрами: совещание с руководителями, прием населения и т.д.

На следующем этапе практики студенты изучают организацию работы методической службы: роль, особенности работы методической службы,

составление краткой пояснительной записки об особенностях содержания, форм и методов работы с педагогическими кадрами в современных условиях. Студенты участвуют в 2-3 мероприятиях, организуемых методистами для педагогических работников (заседаниях методических объединений, деловых играх, конкурсах на лучшего педагога и т.д.). По заданию методистов включаются в проведение некоторых из них: готовят консультации для молодых педагогов, выступают с докладами на семинарах, методических объединениях и т. д. Сообщения студентов могут быть связаны с их научными интересами, специализацией, темой курсовой, дипломной работы.

Следующий этап практики проходит на базе образовательного учреждения, к которому студенты прикреплены для проведения тематического контроля. В зависимости от темы целесообразно в каждое ОУ направить 2-3 студентов. Студенты получают консультацию по проведению контроля по одному из направлений (теме, проблеме) деятельности в соответствии с планом работы органа управления.

Каждый студент самостоятельно разрабатывает план обследования по своему разделу, который согласуется с планом других членов группы и утверждается групповым руководителем практики, учителем. Студенты самостоятельно, на основе изученной литературы, подбирают методики и осуществляют диагностику развития детей, изучают документацию, наблюдают работу педагога с детьми, с семьей, определяют уровень организации предметной среды, методического оснащения педагогического процесса, управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения и его заместителей. В процессе обследования студенты используют: наблюдение, тестирование, анкетирование, социометрию и др.

Практиканты оказывают помощь работникам образовательных учреждений в воспитательно-образовательной работе, индивидуально или совместно готовят и проводят одну из форм методической работы по теме контроля (беседа, консультация, семинар, семинар-практикум, деловая игра

«круглый стол»)), создают образцы оборудования, пособий для оснащения методического кабинета и т.д.

По окончании проверки студенты пишут справку (одну на образовательное учреждение), в которой отражают состояние и уровень работы в образовательном учреждении по изучаемой проблеме, делают выводы, высказывают рекомендации по совершенствованию работы, изучению и использованию передового педагогического опыта. Обсуждение выводов и рекомендаций проводится с руководителем и сотрудниками образовательного учреждения на заседании Совета педагогов или на совещание при руководителе учреждения.

Итоги работы студентов подводятся в последнюю неделю практики на заключительной конференции, где участвуют руководители образовательных учреждений, методисты по дошкольному образованию. Студенты отчитываются о проделанной работе, вносят предложения по улучшению состояния дел в образовательных учреждениях, получают оценку своей деятельности со стороны руководителей органов управления образованием. В своих выступлениях студенты обобщают впечатления о работе органов управления образованием, уровне развития общественного образования, отмечая специфику в зависимости от местных условий, обмениваются впечатлениями, вносят предложения по совершенствованию организации и проведению практики.

В индивидуальной работе со студентами в БГПУ и в ВЭГУ обсуждаются результативность и эффективность пройденной ими практики.

**Ожидаемые результаты.** За время практики студент:

- постигает специфику работы конкретного органа управления образованием;
- знакомится с организацией работы районной методической службы и методиста ОУ;
- получает представление об особенностях содержания, форм и методов работы с педагогическими кадрами в современных условиях;

- овладевает методикой тематического контроля деятельности ОУ (материально-хозяйственное состояние образовательного учреждения, воспитательная работа в обследуемых группах, работа с родителями, руководство образовательным учреждением);
- учится самостоятельно разрабатывать план обследования и контроля деятельности ОУ;
- осуществляет самоанализ своей деятельности в роли специалиста и методиста образовательного учреждения.

### **Формы отчетности**

По окончании практики студент представляет:

- Индивидуальный календарный план работы студента, утвержденный групповым руководителем с отметкой о выполнении всех видов работ.
- Справку по итогам обследования образовательного учреждения в трех экземплярах (для образовательного учреждения, органа управления образованием, кафедры).
- Индивидуальный отчет о практике (впечатления, самооценка результативности работы, предложения).

**Итоговая аттестация.** Руководитель практики на основании наблюдения за работой студента, перспективно-календарного плана работы, справки по итогам обследования образовательного учреждения, письменного отчета о практике, самоанализа приобретенного профессионального опыта за время практики выставляет *оценку*: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

Итоговая оценка за практику приравнивается к оценке по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов. Студенты, не выполнившие программу практики по уважительной причине, направляются на практику вторично, в свободное от учебы время.