

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Л.В. Лидак, О.С. Погребная

**РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ
«Я-КОНЦЕПЦИИ» ПЕДАГОГА**

Монография

Ставрополь
2008

УДК 159.98
ББК 88.4
Л-55

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор **И.Б. Котова**

д-р психол. наук **С.В. Хребина**

Лидак Л.В., Погребная О.С.

Л-55 **Рефлексия как условие** формирования адекватной «Я-концепции» педагога: Монография / Л.В. Лидак, О.С. Погребная. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.

ISBN 978-5-91090-043-5

Проблема выявления рефлексии как условия формирования адекватной «Я-концепции» педагога остаётся актуальной на современном этапе развития общества и образовательной практики.

Рефлексия в профессиональной деятельности, являясь необходимым элементом профессионального самосознания, выступает важным условием формирования у педагога адекватной «Я-концепции» личности и «Я- концепции» профессионала. Она в разной степени может влиять на взаимоотношения с участниками образовательного процесса, на компетентность педагога, на становление его профессионального самосознания и пр.

Научной новизной монографии является тот факт, что рефлексия впервые рассматривается как специфическая характеристика самосознания, влияющая на формирование адекватной «Я-концепции» педагога.

УДК 159.98
ББК 88.4

ISBN 978-5-91090-043-5

© Лидак Л.В., Погребная О.С., 2008
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2008

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПЕДАГОГА	
1.1. Методологический анализ проблемы профессиональной деятельности педагога	8
1.2. Феномен рефлексии и его содержательная характеристика	19
1.3. Сущностная характеристика рефлексии в профессиональной деятельности педагога	33
1.4. Рефлексия в профессиональной деятельности как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога	51
ГЛАВА II. РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	
2.1 Цель, задачи и содержание опытно-экспериментальной работы	66
2.2. Программа и технология формирования адекватной «Я-концепции» педагога	82
2.3. Сравнительный анализ, оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
ЛИТЕРАТУРА	111

ВВЕДЕНИЕ

Современные условия жизни требуют усиления творческой активности личности педагога, повышения требовательности к себе и своей деятельности. Одной из существенных тенденций развития личности педагога в современных условиях становится расширение и большая дифференциация внутреннего контроля самых разнообразных форм её поведения. Развитие внутреннего контроля, совершенствование саморегулирования своей деятельности и поведения связаны с углублением внимания личности к своему внутреннему миру, другими словами, заинтересованностью педагога осуществлять рефлекссию по отношению к собственной деятельности, к себе как профессионалу и как личности.

В современной психологической науке сущность рефлексии, её механизмы, процессы, методологические, теоретические, экспериментальные и прикладные проблемы изучались достаточно разносторонне С.Ю. Степановым, М.А. Вислогузовой, Ф.Б. Сушковой, Т.Н. Щербаковой, Н.Ю. Посталок, И.П. Раченко, И.Н. Семеновым и др. В философских исследованиях рефлексия рассматривается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний (Декарт, Дж. Локк и др.).

В естественнонаучных исследованиях рефлексия рассматривается как умение человека вводить в сферу сознания представления и давать отчёт о происходящих в его сознании явлениях, то есть анализировать происходящие в нём психические процессы (В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия и др.).

В психологических исследованиях рефлексия рассматривается как отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, способствующее формированию определённого представления о себе самом, как о способном на общественно – значимые поступки и действия (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, и др.)

Несмотря на различия в подходах к феноменологическому анализу, почти всеми авторами рефлексия, наряду с предметной деятельностью и системой отношений, рассматривается как ведущий фактор личностного и профессионального развития, без глубокого теоретического осмысления которого невозможно понять психологическую сущность педагогической деятельности и развития «Я-концепции».

В контексте деятельностного подхода исходным является анализ рефлексивных преобразований психической реальности в процессе деятельности. Именно в деятельности происходит развитие и становление сознания. То, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть представлено, отражено в его сознании (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.).

В концепции личностного подхода рефлексия выступает как субъектно-личностное новообразование, способствующее превращению собственной жизнедеятельности человека в предмет практического преобразования, направленного на формирование отношения к самому себе, оценку способов деятельности, контроль за её ходом и результатом, изменение её приёмов. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразований условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой человека в его родовом и индивидуальном выражении (А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, К.А. Абдулханова-Славская, К.К. Платонов, и др.).

Гуманистический подход направлен на освещение возможностей рефлексии для поддержки личности путем признания её качества как субъекта и её способностей самостоятельно разрешать жизненные противоречия. Применительно к образованию этот подход актуализирует интеллектуальные возможности преподавателя, его сознание, благодаря которым он может оптимально разрешать противоречия, возникающие в профессионально-педагогической деятельности. Путем моделирования для личности педагога естественных или искусственных ситуаций гуманистический подход позволяет подняться на новый уровень раскрытия своих возможностей (И.Б. Котова).

Среди многих необходимых современному педагогу профессионально-педагогических характеристик особое значение имеют перцептивно-рефлексивные способности, связанные с особенностями развития рефлексии. Эти способности включают три вида чувствительности: чувство объекта, чувство меры или такта, чувство причастности. Чувство объекта характеризуется эмпатией и оценкой совпадения потребностей студентов с предъявляемыми к нему требованиями. Чувство меры или такта проявляется у педагога по отношению к изменениям, которые происходят в личности, деятельности, поведении студента под влиянием педагогического воздействия. Чувство причастности у педагога выражается в чувствительности к достоинствам и недостаткам собственной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.).

Эффективность деятельности педагога обусловлена не только наличием перцептивных способностей, но и присутствием рефлексивной компетентности, при которой профессиональное качество личности позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствующий творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности (О.А. Полищук и др.).

Проблема развития рефлексии многогранно представлена в работах, посвященных профессиональному самосознанию (Б.Д. Брагина, В.Н. Козиев, В.П. Саврасов, Л.М. Митина и др.). Педагогическую деятельность можно отнести к тем видам деятельности, для которых не-

обходимость выделения и учёта особенностей своего «Я» является особенно высокой. Такое выделение своего «Я», становление понимания себя как профессионала является важным условием и характеристикой профессиональной готовности к педагогической деятельности (Б.В. Кайгородов, Н.И. Протасова и др.). Продуктом профессионального самосознания, по мнению Л.М. Митиной, является «Я-концепция». Она выступает в качестве устойчивого компонента, создающего определённую линию поведения личности. «Я-концепция» педагога – это относительно устойчивая, осознанная система представлений о самом себе. На основе «Я-концепции» педагог строит своё взаимодействие с другими людьми и определённым образом относится к себе. Это целостная система внутренних образов собственного «Я» педагога, выступающая как установка по отношению к самому себе в контексте связей с миром своей профессиональной деятельности, складывающаяся на основе действий механизма рефлексии.

Рефлексия составляет основу профессиональной деятельности педагога, она обеспечивает совершенствование учебно-воспитательного процесса и эффективное управление процессом усвоения знаний студентами. Полноценное осуществление педагогом своей деятельности предполагает реализацию всех её структурных компонентов: постановку педагогических целей и задач; выбор и применение технологий воздействия на студента; контроль и самооценку в построении отношений со студентами и родителями; анализ развития своей профессиональной деятельности и собственного личностного роста.

Структура профессиональной деятельности и её содержание не остаются неизменными: они трансформируются в ходе личностного роста педагога, который находит в ней новые смыслы, новые формы. В то же время преобразование профессиональной деятельности, её качественно новый уровень приводит к дальнейшему личностному росту – не только за счёт преобразования операционального аспекта деятельности, но и через процесс персонализации, развитие рефлексивных механизмов, осознание себя как профессионала и формирование на этой основе адекватной «Я-концепции». Это наполняет профессиональную деятельность новым смыслом, надситуативным содержанием (В.А. Петровский, В. Франкл и др.), актуализируя значимость самосознания педагога. Стремление к анализу и осмыслению своих действий, поступков, своих личностных качеств, к рефлексивному отражению себя с позиции студентов, родителей, коллег становится для педагога действенным фактором личностной и профессиональной зрелости.

Вместе с тем, как показывает современная образовательная практика, возникает противоречие между стремлением педагога к совершенствованию своего личностного роста, профессионального развития и адекватной «Я-концепции» и отсутствием умения использовать собственные внутренние резервы, к которым относится рефлексия.

Несмотря на массовый интерес к вопросу о рефлексии, изучению её сущности, компонентов, механизмов, процессов, проблема выявления рефлексии как условия формирования адекватной «Я-концепции» педагога изучена недостаточно содержательно. Данная монография посвящена решению этой проблемы.

ГЛАВА I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПЕДАГОГА

1.1. Методологический анализ проблемы профессиональной деятельности педагога

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Методологическое основание исследования опирается на общий рефлексивно-акмеологический подход, который находится в диалектическом единстве с принципом деятельностного подхода.

В принципе деятельностного подхода исходным является анализ преобразований психической реальности в процессе деятельности. Именно в деятельности происходит развитие и становление сознания: то, что в предметном мире выступает для субъекта как мотивы, цели и условия его деятельности, должно быть представлено, отражено в его сознании (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Данный принцип в работе рассматривается через призму естественнонаучных исследований, в которых профессиональное самосознание, «образ Я» отождествляются с самоощущениями (И.М. Сеченов). По мнению В.М. Бехтерева, принцип деятельностного подхода реализуется в умении педагога осуществлять в сознании анализ всех происходящих психических процессов.

В психолого-педагогических исследованиях суть данного принципа проявляется в действии механизма интериоризации (Л.С. Выготский); в усвоении, отражении и переработке образов внешнего мира (Б.Г. Ананьев); во взаимодействии педагога с другими людьми (Б.Г. Бахтин); в представлении о себе через осознание общественно значимых поступков (А.Н. Леонтьев); в осуществлении ретроспективной и перспективной рефлексии (А.В. Петровский).

В данных исследованиях это принцип также реализуется через раскрытие сущности выделенного профессионально-педагогического ас-

пекта, где рефлексия рассматривается как вид деятельности. В зарубежных психолого-педагогических исследованиях прослеживается корреляция между опытом и рефлексией этого опыта.

Принцип деятельностного подхода раскрывается с помощью выделенных Н.В. Кузьминой уровней педагогической деятельности: репродуктивный; адаптивный; уровень, локально моделирующий знания; уровень деятельности; уровень, системно моделирующий поведение студентов, позволяющих по-разному выстраивать педагогу свою профессиональную деятельность.

В социологических исследованиях суть принципа представлена созданной В.А. Лефевром графической моделью рефлексии, основанной на взаимодействии человека с другими людьми и выработке определённых позиций по отношению к ним.

Принцип субъектного подхода (И.Н. Семенов, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, К.А. Абдулханова, С.Л. Франк, Т. Шарден и др.). Системообразующим фактором акмеологической системы является личность, выступающая в качестве субъекта. Принцип субъекта является парадигмальным для акмеологии. Специфика акмеологического принципа субъекта связана, прежде всего, с критериями субъективности, которые выделила К.А. Абдулханова:

1) разрешение различного рода противоречий при квалификации личности как субъекта. Разрешение противоречий и дает субъекту опыт свободы, уверенности, самостоятельности, ведет к достижению соразмерности;

2) свобода владения внешними и внутренними условиями своей жизнедеятельности, наличие способности к построению оптимально развивающих саму личность и других людей как субъектов отношений исторически зрелому типу жизнеотношений;

3) наличие «Я-концепции», которая представляет собой и базисное личностное образование, но в своей конкретной архитектонике, в своей соразмерности позволяет судить о мере субъективности личности.

Педагог как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать её ход и результаты, изменять её приёмы. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразований условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой человека в его родовом и индивидуальном выражении.

По мнению Тейяра де Шардена, проявлением внутренней активности человека, центральным феноменом человеческой субъективности является рефлексия – такая специфическая человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще самого себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преоб-

разования (изменения и развития). По своей главной сути природа человеческой субъективности находит своё высшее выражение в способности к рефлексии как основополагающему механизму её становления и развития в онтогенезе. Именно поэтому субъективность есть самый общий принцип существования человеческой реальности, но её конкретный способ бытия определяется характером и уровнем рефлексированности самой человеческой жизни.

В работе данный принцип реализуется через множество определенных понятия «рефлексия»; через терминологические особенности подходов к рефлексии на протяжении всего философского, исторического пространства (самопознание, мысленная универсалия, творческие потенции человека, внутренний опыт, ассоциации, внутреннее чувство, самомышление, и др.).

Принцип субъектного подхода через призму профессионального мышления, психологии общения и межличностных отношений прослеживается в работах таких учёных, как С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, П.С. Сухобской, В.И. Слободчикова, Е.Н. Шиянова, И.Б. Котовой и других.

Суть данного принципа можно также раскрыть через субъективно-личностный аспект, где рефлексия рассматривается в саморефлексивном и личностном подходе. Здесь явно прослеживается корреляция между самореализацией и переосмыслением педагогом своих профессиональных стереотипов.

Принцип субъектного подхода реализуется через становление адекватной «Я-концепции» педагога, а именно через два её компонента: когнитивный, где, по мнению А.К. Марковой, у педагога формируется комплекс представлений о себе как о профессионале, и описательный, который представлен «образом Я», самооценкой и потенциальной поведенческой реакцией педагога на происходящие события.

Принцип комплексного подхода (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, Б.Ф. Ломов и др.) к изучению профессиональной деятельности педагога направлен на выявление единства и способов связи его онтологически различных качеств. По мнению Н.А. Логиновой, это направленность на выявление многоаспектности, многофакторности, разнородности онтологических детерминант и онтологических составляющих. Б.Ф. Ломов отмечал, тенденция развития комплексного подхода связана с определением фундаментальных узловых проблем, требующих комплексного исследования.

Принцип комплексного подхода использован в диссертационном исследовании. Во-первых, этот принцип реализуется через многоаспектное рассмотрение понятия «рефлексия», с точки зрения разных научных дисциплин: философских исследований, естественнонаучных, психолого-педагогических, социологических. При анализе каждого из направлений учитывались особенности предмета исследования рефлексии.

Во-вторых, при выделении моделей рефлексии: концептуальной, операциональной, уровневой. В концептуальной модели рефлексия осуществляется при реализации педагогом определённых задач, характеризующихся проектировочным, исполнительным и аналитическим характером. Операциональная модель опирается на три исходных основания: проблемный характер педагогических ситуаций, исследовательский подход в решении педагогических задач и онтологический статус всей совокупности явлений в системе образования. Уровневая модель отражает уровни развития рефлексивного мышления, на основе которых выделяются определённые этапы: исполнительный, конструктивно-методический и уровень мета-анализа. На каждом из этих этапов педагог выступает в различных ролях: «эксперт по коммуникации», «эксперт-проектировщик», «аналитик-исследователь».

В-третьих, при формировании положительной «Я-концепции» педагога: собственное видение себя как профессионала, с точки зрения педагогического коллектива, студентов, родителей. Здесь большое значение имеет не только определённый психологический климат педагогического коллектива, но и особенности общения, правила взаимодействия и способы установления контактов педагога с семьёй, а также умелая организация взаимодействия педагога в системе «педагог – студент».

Принцип системного подхода (Н.Ф. Овчинников, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.). По мнению Э.Г. Юдина, системный подход представляет собой особое направление в методологии научного познания, в его основе которого лежит представление об объекте как о системе. Принцип системного подхода характеризуется следующими особенностями:

- описание элементов целостной системы не имеет самостоятельного значения; каждый элемент описывается не как таковой, а с учетом его места в структуре целого;

- один и тот же объект выступает в системном исследовании как обладающий одновременно разными характеристиками, параметрами, функциями и даже разными принципами строения;

- системное исследование объекта неотделимо от изучения условий его существования;

- специфической для принципа системного подхода является проблема порождения свойств целого из свойств элементов, и, наоборот, порождение свойств элементов из характеристик целого;

- в системном исследовании недостаточны лишь причинные объяснения функционирования объекта; для большого класса систем характерна целесообразность как неотъемлемая черта их поведения;

- источник преобразования системы или её функций лежит обычно в самой системе; она является самоорганизующейся системой.

Б.Ф. Ломов сформулировал общие требования к системному анализу психических явлений:

- психические явления многомерны и должны рассматриваться в разных системах измерения;

- система психических явлений должна исследоваться как многоуровневая, строиться иерархически;

- при описании психических свойств человека необходимо иметь в виду множественность тех отношений, в которых он существует, то есть представлять разнопорядковость его свойств;

- многомерность и многоуровневость психических явлений с необходимостью предполагают систему их детерминант;

- психические явления должны изучаться в развитии; в ходе развития происходит изменение его детерминант, смена системных оснований.

В диссертационном исследовании принцип системного подхода реализуется в полной мере, так как такое понятие, как рефлексия, изучается в динамике, с учётом теоретической и практической базой исследования. Принцип системного подхода в работе реализуется через:

- 1) аспекты: субъектно-личностный, профессионально-педагогический, профессионально-личностный. Аспекты необходимо рассматривать неотрывно друг от друга, так как все они являются необходимым условием успешной профессиональной деятельности любого педагога;

- 2) структурные компоненты рефлексии: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, эмоциональный, оценочный, которые также необходимо рассматривать в системе, так как при отсутствии какого-либо из них происходит формирование неадекватной «Я-концепции» педагога;

- 3) изучение и обобщение структурных компонентов «Я-концепции» педагога: описательного, когнитивного, поведенческого и оценочного, в котором одним из необходимых элементов выступает профессиональная и личностная самооценка, позволяющая педагогу по-иному выстраивать свою профессиональную деятельность, взаимодействие со студентами, родителями и педагогическим коллективом.

Принцип гуманистического подхода (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова, С.В. Кульневич и др.). Он направлен на освещение возможностей рефлексии для поддержки личности путем признания её качеств как субъекта и её способностей самостоятельно разрешать жизненные противоречия. Применительно к образованию этот подход актуализирует интеллектуальные возможности преподавателя, его сознание, благодаря которым он может оптимально разрешать противоречия, возникающие в профессионально-педагогической деятельности. Путем моделирования для личности педагога естественных или искусственных ситуаций гуманистический подход позволяет подняться на новый уровень раскрытия своих возможностей.

Этот принцип также учитывается, в диссертационном исследовании. Здесь необходимо обратить внимание на характер педагогической де-

тельности. В работе рассматривается рефлексия с трёх позиций: личностной, предметно-функциональной и межличностной (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова), где студент выступает субъектом образовательной деятельности педагога.

Принцип гуманистического подхода проявляется в одном из структурных компонентов рефлексии – оценочном, позволяющем педагогу проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической деятельности, правильно оценить и вовремя скорректировать свою работу.

Гуманистическая парадигма образования прослеживается в работе через ряд психологических принципов организации педагогического взаимодействия: принцип диалогизации педагогического взаимодействия, принцип проблематизации, принцип персонификации и принцип индивидуализации. Они позволяют осуществить личностно равноправные позиции студентов, стимулируют его тенденцию к личностному росту, исследовательскую активность, создают условия для совершения нравственных поступков, для самостоятельного обсуждения и постановки им познавательных проблем и задач, а также позволяют выявить индивидуальные особенности развития личности студента.

Педагог выступает не только в роли транслятора знаний, но и помощником при усвоении этих знаний. В своих работах по изучению взаимодействия педагога и студента С.В. Кульневич предлагает следующие этапы деятельности педагога в целях оказания помощи студентам при решении проблем: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный.

Используя эти этапы в своей деятельности, педагог помогает студентам не только усвоить полученные знания, но и активно использовать их в практической деятельности.

Принцип аксиологического подхода (С.Л. Рубинштейн). В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта особенность дается педагогу в его сознании в образе «Я – профессионал», с которым и корректируется индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

Принцип аксиологического подхода реализуется в работе через основные установки педагога, возникающие в педагогической ситуации: эгоистическая установка, связанная с интересами и потребностями своего эго; организационно-деятельностная установка, основанная на интересах коллег, студентов, запросах родителей и зафиксированная в инструкциях администрации образовательного учреждения; дидактическая установка, основанная на интересах и требованиях к средствам обучения и воспитания; гуманистическая установка, основанная на интересах и проявлениях

своей сущности в профессиональной деятельности и сущности других людей: администрации, коллег, родителей и студентов.

Принцип процессуально-динамического подхода (З. Фрейд, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, К. Левин, С.Л. Рубинштейн и др.). Авторы данного принципа акценты ставят на динамике поведения, на изучении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений, то есть исследуют временную развертку поведения и деятельности человека, место в них различных психологических структур. Этим самым они наделяют структуры психического, полученные в результате системно-структурного анализа, динамическими характеристиками. Структурное представление о психическом преобразуется в действующую модель, позволяющую объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведения человека.

Этот принцип реализуется в монографии по нескольким направлениям:

- при определении сущности и структуры педагогической направленности, реализующейся через эмоционально-ценностное отношение к своей профессии, профессионально-значимое качество личности педагога, и рефлексивное управление развитием учащихся;

- при изучении видов профессиональной компетентности: психологической, педагогической, психолого-педагогической и рефлексивной;

- при выявлении структурного компонента рефлексии – мотивационно-целевого, который детерминирует профессиональную деятельность педагога, наполняет её личностным смыслом и способствует тем самым формированию адекватной «Я-концепции» педагога;

- при рассмотрении поведенческой составляющей «Я-концепции», которую можно охарактеризовать с помощью этапов самооценочной деятельности педагога: коммуникативный; этап социально-значимой деятельности; собственно педагогическая деятельность; и самопознание – овладение специальными самооценочными знаниями, методами и формами взаимодействия с педагогическим коллективом, учащимися и их родителями

Принцип психосоциального подхода (К.А. Абдулханова-Славская). Сущность данного принципа заключается в движении к исследуемому объекту при выявлении исторических, социальных, культурных, личностных детерминант его реального состояния. Предметом психосоциального исследования является не абстрактная личность, а личность, живущая в определенном обществе, специфика ее сознания, определяемая историческими, биографическими обстоятельствами ее жизни, жизненной позицией, национальной, профессиональной принадлежностью, возрастом, полом.

Принцип психосоциального подхода использован в исследовательской работе при изучении уровней развития рефлексии, формировании адекватной «Я-концепции» у конкретных представителей педагогической профессии – педагогов Ставропольского государственного педагогического института с разным стажем работы: до 5, от 5 до 10 и свы-

ше 15 лет, при изучении их взаимодействия с реальными студентами, родителями и особенностей реального педагогического коллектива, его социально-психологического климата.

Принцип операционально-технологического подхода (А.С. Гусева, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова, Е.А. Яблокова, О.С. Анисимов и др.). Этот принцип проявляется не только на прикладном, практическом, эмпирическом уровнях, в разработках акмеологических технологий, а также в совокупности способностей, навыков, умений, профессионально важных качествах, но и включает в себя, по мнению А.К. Марковой, в качестве компонента операциональной сферы, профессиональное сознание, самосознание, профессиональное мышление (тип мышления). Система технологического обеспечения деятельности в профессии включает оптимальное использование психологических ресурсов личности, их развитие и совершенствование.

Данный принцип реализуется через призму различных научных исследований, рассматривающих уровни развития мыслительной деятельности педагога с точки зрения своего изучаемого объекта:

1) философские исследования, в которых рефлексивное мышление педагога отождествляется с рефлексией, и представление о котором изменялось на протяжении всего жизненного исторического пространства личности;

2) естественнонаучные исследования отождествляли рефлексивное мышление педагога с двигательными актами и соответствующей реакцией организма;

3) психолого-педагогические исследования рассматривают сформированность рефлексивного мышления через диалоговый, деятельностный, личностный уровни, в соответствии с которыми выделяют уровни сформированности профессионального рефлексивного мышления педагога: низкий, средний, высокий. Здесь явно прослеживается корреляция между стандартным и «новым», профессиональным мышлением педагога, основанным на механизмах рефлексии и творчества.

Принцип обратной связи (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия, И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев и др.). Данный принцип является одним из механизмов функционирования системы. Обратная связь образует основу оценочной деятельности личности, ее утверждения или отрицания тех или иных проявлений, результатов, признания – непризнания, принятия как важных или второстепенных. Обратная связь есть раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию, является основой динамического характера формирования и становления её «Я – концепции».

В естественно-научных исследованиях этот принцип проявляется на разных уровнях саморегуляции индивида: от нейрофизиологического до личностного, где он представлен рефлексивными механизмами и процессами самосознания.

В психолого-педагогических исследованиях этот принцип прослеживается при изучении профессионального развития, формирования адекватной «Я-концепции» педагога. Л.М. Митиной выделяются следующие стадии с разным уровнем развития самосознания:

1) стадия самоопределения – соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другие» (педагоги, студенты, родители), благодаря особой взаимосвязи с другими людьми;

2) стадия самовыражения – соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «Я», благодаря соотнесению поведения с той мотивацией, которую реализует педагог;

3) стадия самореализации – соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «высшее Я».

Одним из основных принципов является собственно акмеологический принцип (А.А. Деркач, В.И. Слободчиков, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.), реализующийся через следующие аспекты: возрастной, образовательный, профессиональный, креативный и рефлексивный.

Возрастной аспект направлен на диагностику задатков и способностей средствами педологии (изучающей детей и юношей), андрологии взрослых (в том числе студентов и профессионалов) и геронтологии (ветеранов труда);

Образовательный аспект нацелен на диагностику и развитие знаний и умений в системе общего, профессионального и непрерывного образования;

Профессиональный аспект связан с определением возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности через выяснение профессиональной пригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результаты;

Креативный аспект определяет затрачиваемые усилия и успешность их реализации путем выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества;

Рефлексивный аспект (связанный с самосознанием личности как развивающегося «Я» и пониманием партнеров по коммуникации в процессе трудовой деятельности) является системообразующим фактором, обеспечивающим оптимальное взаимодействие выделенных акмеологических аспектов профессионализации человека.

В исследовании акмеологический принцип используется при изучении генезиса рефлексии у педагогов с различным стажем работы, а соответственно и разных возрастных групп: молодость, ранняя и поздняя зрелость; при выявлении уровней сформированности адекватной «Я-концепции» педагога, которые детерминированы профессио-

нальным ростом педагога, накоплением определённой совокупности профессионально-педагогических знаний и умений. Педагогическая деятельность не может быть не творческой, поскольку видение педагогом своей деятельности достаточно субъективно и индивидуально, что уже предполагает креативность в применении технологий, способов обучения студентов.

Акмеологическая концептуализация профессиональной деятельности представителей конкретной сферы труда предполагает построение такой фундаментальной модели профессионализма, которая рассматривает в диалектическом единстве проявление деятельностного и личностного – профессионализм личности и профессионализм деятельности, а также предполагает специальный учет и выявление того, в какой мере коммуникативная активность членов коллектива связана с их индивидуально-психологическими и личностными особенностями.

В работе «Акмеология» А.А. Деркач определяет следующие методологические принципы, лежащие в основе диагностики специфики профессиональной деятельности педагогов:

- экологический: человек как субъект, а не объект в целостной системе жизнедеятельности, представленной следующими уровнями: экстериторным, интериорным, интроиорным;
- динамической концептуализации: закономерности процесса развития (формирование – становление – кризис – распад – преобразование);
- равноценности, а не иерархии социального и индивидуального начал в выборе направленности и содержания процессов жизнедеятельности;
- индивидуальной ответственности и социального участия в выработке социально значимых решений;
- лонгитюдности и эксперимента: многократных изменений личностно-деятельностных проблем во времени и пространстве жизнедеятельности людей;
- антропологический: проблемы индивидуального личностного развития человека;
- единства науки и практики: диагностическое исследование делается всегда под конкретные практические цели и задачи, оно не может быть самодостаточным;
- психологический, позволяющий учитывать особенности этно-национальной психологии в поведении, деятельности, ценностных установках людей.

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что в исследовании использованы основные подходы и принципы к изучению профессиональной деятельности педагога:

- принцип деятельностного подхода, отражающий корреляцию между рефлексивной деятельностью педагога и его профессиональным опытом, а также показатели рефлексивной деятельности педагога;

- принцип субъектного подхода, отражающий терминологические особенности рефлексии на протяжении философского и исторического пространства; раскрывающий суть субъектно-личностного аспекта профессиональной деятельности педагога; а также показывающий субъективное видение проблемы педагогом при выполнении комплекса упражнений и заданий формирующего этапа эксперимента;

- принцип комплексного подхода, отражающий систему взглядов на проблему рефлексии с точки зрения различных наук: философских, естественнонаучных, социологических, педагогических и психологических, реализующийся при разработке программы формирующего этапа эксперимента, с учетом следующих принципов: последовательности, научности, логичности, активности и т.д.;

- принцип системного подхода, реализующийся через аспекты профессиональной деятельности педагога: субъектно-личностный, профессионально-педагогический, профессионально-личностный; через структурные компоненты рефлексии и через изучение компонентов «Я-концепции» педагога; а также через подбор психодиагностических методик, тестов, разработку и реализацию программы констатирующего этапа эксперимента;

- принцип гуманистического подхода, реализующийся в работе через осмысление педагогом своей деятельности, её коррекции с опорой на индивидуально-психологические особенности всех участников учебно-образовательного процесса;

- принцип аксиологического подхода, позволяющий педагогу понять ценность, значимость своей педагогической деятельности, раскрывающийся через мотивационно-целевой компонент рефлексии и выполнение упражнений, направленных на изучение отношения педагога к своей работе;

- принцип процессуально-динамического подхода, характеризующий деятельность педагога через призму его профессиональной направленности, компетентности и готовности к осуществлению рефлексивной педагогической деятельности;

- принцип операционально-технологического подхода, отражающий уровни развития мыслительной деятельности педагога с точки зрения разных научных исследований; уровни развития рефлексии, структуру «Я-концепции» педагогов с различным стажем работы, выявленные на констатирующем этапе эксперимента;

- принцип обратной связи, характеризующий уровень профессионального развития педагога, его профессионального самосознания;

- принцип акмеологического подхода, показывающий динамику развития рефлексии, сформированность образа «Я – профессионал», реализацию в учебно-образовательном процессе творческого подхода.

Данные подходы и принципы позволяют подойти к описанию феномена рефлексии и его содержательной характеристики.

1.2. Феномен рефлексии и его содержательная характеристика

На современном этапе развития общества к профессионализму учителя предъявляются новые требования. Современный педагог – это человек, который должен уметь анализировать, корректировать и совершенствовать свою профессиональную деятельность. Необходимым условием этого является рефлексия в профессиональной деятельности. Прежде чем проанализировать множество определений, структуру и виды рефлексии в профессиональной деятельности педагога, необходимо рассмотреть генезис феномена рефлексии.

Рефлексия (от лат. Reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. «Рефлексия – размышление личности о самой себе, когда она вглядывается в сокровенные глубины своей внутренней духовной жизни. Не рефлексировав, человек не может осознать того, что происходит в его душе, в его внутреннем духовном мире. Рефлексия погружает нас в глубину нашей самости. Здесь важны постоянные подытоживания содеянного. Поскольку человек понимает себя как разумное существо, рефлексия принадлежит его природе, его социальной наполненности через механизмы коммуникации: рефлексия не может зародиться в недрах обособленной личности, вне коммуникации, вне приобщения к сокровищам цивилизации и культуры человечества». Уровни рефлексии могут быть весьма разнообразными – от элементарного самосознания до глубинных раздумий над смыслом своего бытия, его нравственным содержанием. Осмысливая собственные духовные процессы, человек нередко критически оценивает негативные стороны своего духовного мира; дурные привычки и т.д. Познавая себя, человек никогда не останется таким же, каким он был прежде.

Рефлексия – это способность субъекта оценивать свои врождённые формы психической активности и соотносить с ними факты перцепции и выводы мысли.

Различают три вида рефлексии: элементарная – приводящая к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении.; научная – критика и анализ теоретического знания, проводимые на основе применения и уяснения тех методов и приёмов, которые свойственны данной области научного исследования; философская – осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления человеческой культуры в целом..

Как форма познания, рефлексия есть не только критический, но и эвристический принцип: она выступает как источник нового знания. Осознавая неосознанное, познавая непознанное, рефлексия полагает в качестве своего предмета само знание о нём.

Рефлексия – это психологическая характеристика, имеющая достаточно сложную историю. В истории научного знания философии, психологии, социологии, в естественнонаучных исследованиях она рас-

смагивалась с разных позиций, с учётом своего предмета. Генезис феномена рефлексии в философии представлен в таблице 1.

Сравнительная характеристика подходов к проблеме рефлексии в истории и теории психологического и философского знания

Историческая эпоха		Содержание концепции
Автор	Терминологические особенности	
I. Античная философия конец VII до н.э. – до VI н.э.		Сократ впервые в центр своего философствования ставит человека с его сущностью, внутренним противоречием души. Человек познаёт окружающий мир через познание себя. Через самопознание человека рождается истина. Рефлексия здесь выступает источником всех знаний, а отсюда источником всех благ.
Сократ (469-399 до н.э.)	«Самопознание»	
Платон (427-347 до н.э.)	«Душа Мира» (Космоса)	
Аристотель (384-322 до н.э.)	«Космический Ум» (Нус)	Аристотель, так же, как и Платон, считал, что мышление присуще только божеству. С его точки зрения, рефлектирует не отдельный человек, а Божественный Разум и с ним всё бытие. Нус, по его мнению, созерцает самого себя, мысль его есть мышление о мышлении.

Таким образом, в античной философии рефлексия рассматривалась как разум и деятельность, присущие только божеству. Божественный Разум выступает источником познания, созерцания самого себя, как единственный универсум. Для античности значимой фигурой выступает Космос.

II. Эпоха средневековья V – XIV вв.		В своих философских концепциях Августина выдвигал положение: познай Бога и собственную душу; Бога – через душу, душу – через Бога. Углубление в себя есть путь к Богу. Чем лучше человек познает самого себя, тем ближе он становится к Богу.
Августин Блаженный (Аврелий Августин) (354-430 гг.)	«Богопознание»	

Фома Аквинский (1225-1274 гг.)	«Мысленная универсалия»	В онтологии Фомы Аквинского все предметы природы есть единство формы и материи. Человек познаёт «общее» в мире через мысленные универсалии, то есть через анализ самого себя. Общее есть Бог, другого общего, кроме Бога, не существует. Познавая себя, общее в мире, человек приближается к Богу.
Роджерс Бэкон (1214-1292 гг.)	Внутренний опыт – «мистическое озарение»	Рефлексия в данной философской концепции рассматривается в контексте внутреннего опыта человека, предметом которого является Бог. Бог одаривает человека внезапным «мистическим озарением». Чтобы стать угодным Богу, необходимо понять себя.

В средние века установился следующий ценностный ряд форм бытия: Бог – ангелы – человек. Ангелы были проводниками воли Бога, передавая человеческому разуму божественные предначертания. Ангел может осознавать все поступки человека, это не просто бездумное отражение, а божественное, разумное видение, работающее на развитие человека как духовного существа. Познавая себя, человек приближается к Богу. Для средневековья центральной фигурой был Бог.

III. Философия эпохи Возрождения с XIV до XVIII вв.		Человек ставится в центр вселенной и выступает как творец самого себя. Рефлексия отождествляется с творческими потенциями человека. Человек благодаря своим потенциям относится к себе как к творцу самого себя, преобразуя и изменяя себя, а Бог как бы сливается с природой, которая представляется единым целым.
Ф. Петрарки (1304-1374 гг.)	«Творческие потенции человека»	
Н. Кузанский (1401-1464 гг.)	«Творческая деятельность»	Рефлексия рассматривается как творческая деятельность человека. Он рассматривал человека как микрокосмос, утверждая, что мощь человеческого познания осуществляется через творческую деятельность своего ума («человек есть его ум»).

Таким образом, в эпоху Возрождения человек идентифицируется не только с различными религиозными персонажами (Бог, святые), но, во-первых, с самим собой (центрирует жизнь на своём Я), во-вторых, с себе подобными. По механизму такое отождествление предполагает конструирование «образа Я» («образа себя») и подчинение ему «естественного поведения» человека. Здесь центральной фигурой выступает человек.

IV. Западно-европейская философия нового времени XVII – XVIII вв.		По мнению Декарта, человеку присуща духовная субстанция, которая наделена самосознанием и свойственна только людям. Рефлексия отождествляется с рассудочным самосознанием как атрибутом внутреннего духовного мира человека; выступает в качестве способа постижения непосредственно достоверных основоположений сознания.
Декарт (1596-1650 гг.)	«Субстанция»	
Дж. Локк (1632-1704 гг.)	«Внутренний опыт»	
Г.В. Лейбниц (1646-1716 гг.)	«Монада»	
Д. Юм (1711-1776 гг.)	«Ассоциация»	
V. Философия французского Просвещения XVIII – XIX вв.		Ф. Вольтер полагал, что в основе всех видов познания человека лежит его опыт. Рефлексия рассматривается как опыт человека, проявляющийся в разумном поведении, то есть в следовании законам природы, познание которых объявляется одной из самых высоких ценностей человеческого общества.
Ф. Вольтер (1694-1778 гг.)		

Д. Дидро (1713-1784 гг.)	«Сознание»	Дидро утверждал, что душа – это продукт единства организма, его целостности. Человек – это единство в соединении с памятью. Это единство включает в себя душу, Я, сознание, которое способно оценивать свои действия, поступки, принимаемые решения.
VI. Немецкая классическая философия от начала XVIII до середины XIX вв		В работе «Антропология с прагматической точки зрения» И. Кант делает акцент на одном из разделов: «чувство удовольствия и неудовольствия, где рассматривает рефлексия как источник познания, рассудок. И. Кант трактовал подлинную рефлексия как отношение знаний и представлений к соответствующим познавательным способностям: рефлексия определяет источники познания (рассудок или чувственное созерцание), которые формируют понятия или представления.
И. Кант (1724-1804 гг.)	«Трансцендентальная апперцепция (единство сознания, составляющее возможности всякого познания)»	
И.Г. Фихте (1762-1814 гг.)	«Внутреннее чувство»	
Г. Гегель (1770-1831 гг.)	«Абсолютный дух»	У Г. Гегеля рефлексия мирового духа выступает движущей силой его развития, внутренней формой исторического самосознания и саморазвития культуры, является высшей формой духовной деятельности человека. Для философской концепции Г.Гегеля рефлексия – это взаимное отображение одного в другом. Он ввел термин «рефлектировать» – обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием .

VII. Западная философия конца XIX – XX вв.		А. Шопенгауэр в своих философских воззрениях утверждал познаваемость «вещи в себе». Первый факт сознания он видел в представлении. Познание осуществляется либо как интуитивное, либо как отвлечённое или рефлексивное. Интуиция – это первый и важный вид знания. Весь мир рефлексии покоится на интуиции.
А. Шопенгауэр (1788-1860 гг.)	«Интуиция»	
Представители герменевтики	В. Дильтей в своих философских концепциях утверждал: понять жизнь человека можно двумя способами. Понимание «чужого мира» осуществляется путём «вживания», «сопереживания», «вчувствования». Понимание же собственного мира достигается путём интроспекции, то есть самонаблюдения, рефлексии.	
В. Дильтей (1833-1911 гг.)	«Интроспекция»	
М. Хайдеггер (1880-1976 гг.)	«Внутреннее размышление»	Для М. Хайдеггера философия есть рефлексия (то есть особое применение разума) к анализу самих наук, основанная на выявлении их гносеологических предпосылок. С помощью созерцания человек должен уловить особенности мира, сделать их предметом своего внутреннего размышления, то есть рефлексии.
К. Ясперс (1883-1969 гг.)	«Самомышление»	В трудах данного философа прослеживается мысль о том, что человек познаёт окружающую действительность через мышление в чистом виде, то есть самомышление, которое реализуется через внутреннюю деятельность человека, а именно через рефлексию.

Обобщив выше изложенное можно сделать вывод о том, что в эпоху нового времени, в отличие от античной философии, разум и деятельность человека рассматриваются как способность его души. На первый план выходит рефлексивное сознание человека. Как и в эпоху Возрождения, центральной фигурой в философии данной эпохи выступает человек. Рефлексия призвана объяснить целостность и развитие человека как личности.

Таким образом, проанализировав историю развития философии, можно отметить, что в зарубежных исследованиях рефлексия выступает в качестве способности Космоса, Бога, а затем человека к познанию.

VIII. Русская философия XIX-XX вв.		В трактате «О человеке, о его смертности и бессмертии» Радищев рассматривал «картину человека», подчёркивая способность человека видеть во всём, в том числе и в самом себе, присутствие Бога. Умение анализировать познание окружающей действительности и себя есть рефлексия.
А.Н. Радищев (1749-1802 гг.)	«Картина человека»	
П.Я. Чаадаев (1794-1856 гг.)	«Непосредственное озарение»	
А.И. Герцен (1812-1870 гг.)	«Самопознание»	
Н.Г. Чернышевский (1828-1889 гг.)	«Социальный опыт»	В своём философском произведении «Антропологический принцип в философии» Чернышевский отождествляет рефлексию с социальным опытом человека. Индивид выступает первичной реальностью, а общество – множеством отдельных людей, взаимодействующих друг с другом. Он считает, что мышление должно опираться на чувственный опыт человека. Осуществляя рефлексию над собой, человек может взаимодействовать с другими.

В.С. Соловьёв (1853-1900 гг.)	«Добро» («Душа Мира»)	В.С. Соловьёв подчёркивает, что именно человек в своём разуме и совести есть безусловная форма для «Добра» как безусловного содержания. Его право и долг – оценивать с точки зрения соответствия идее «Добра» не только собственное поведение, но и те общественные образования, в которые он оказывается включённым (семья, Церковь, Отечество). Рефлексия проявляется в анализе себя, своего поведения, в сравнении с другими людьми, самое главное – соответствие «Добру».
Н.А. Бердяев (1874-1948 гг.)	«Творчество»	В основе философского мировоззрения Н.А. Бердяева лежит различие «мира призрачного» и «мира подлинного». Тело, дух, человек находятся в плену «призрачного духа». Задача человека – освободить себя от этого мира. Сделать это человек может с помощью творчества, то есть рефлексии. Ощущение себя как человека, способного творить и постичь с помощью творчества тайну свободы, есть рефлексия.
П.А. Флоренский (1882-1943 гг.)	«Человеческая природа»	П.А. Флоренскому принадлежит идея формирования своей собственной человеческой природы, которую он отождествлял с рефлексией. Он полагал, что человек присваивает и создаёт предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой, входит в социальное общество, отождествляет себя с другими, благодаря самоанализу своей природы.

В русской философии прослеживается антропологический принцип изучения человека. Как и в зарубежных философских концепциях, человек выступает центральной фигурой. Рефлексия является способностью к размышлению, свойственной человеку, Бог растворяется в природе.

В естественнонаучных исследованиях рефлексия понимается либо как натуральное свойство психики, (то есть рефлексивность, проявляющаяся в инертности мышления, как противоположность его импульсивности), либо уподобляется механизму обратной связи, который присущ нервной активности мозга. В обоих вариантах натуралистического понимания (то есть, как её рассматривает биохимик, анатом, физиолог высшей нервной деятельности) теряется качественная специфика рефлексии как отличительного свойства собственно человеческой, социально-детерминированной и социально обусловленной психики. Так, в своих трудах П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия объясняют широту представленности категории «рефлексия» в научных исследованиях, приводящую к неоднозначности в толковании самого термина «рефлексия», в первую очередь, универсальностью механизма ее действия, в основе которой лежит принцип обратной связи. Этот принцип проявляется на разных уровнях саморегуляции индивида: от нейрофизиологического до личностного, где он представлен рефлексивными процессами самосознания, выполняющими регулятивную и конструктивную функции и обеспечивающими целостность и динамизм внутреннего духовного мира человека.

И.М. Сеченов считает, что реальность ощущений коренится в реальном двигательном акте. Мышцы участвуют в процессах предметного мышления. Самые тонкие формы психики всегда сопровождаются теми или иными двигательными реакциями. Главным признаком «Я» он считал самосознание, которое отождествлял с ощущениями состояний собственного тела, то есть самоощущения. Они неопределенны, но имеют ясно выраженный субъективный характер.

В.М. Бехтерев в своей работе «Сознание и его границы» дал онтологический анализ сознания, его структурам, уровням и функциям, показал связь сознания с психическими переживаниями человека, акцентируя внимание на субъективности сознания. Раскрывая формы сознания, В.М. Бехтерев показал зависимость внешних воздействий и индивидуально-личностных особенностей человека. По его мнению, рефлексия проявляется в умении человека вводить в сферу сознания представления и научиться давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, то есть анализировать происходящие в нём психические процессы.

Термин «психологическая рефлексия» был введён А. Будеменом в 1925г. А. Марк в 1948 г. впервые проводит систематизацию философских и психологических представлений о рефлексии.

С.Л. Рубинштейн вводит аксиологический аспект понимания рефлексии как «мировоззренческих чувств личности». Он подчеркивал, что рефлексия – это изменение внутреннего состояния субъекта под воздействием внешних причин, это умение человека изменять своё состояние, по-разному обнаруживать себя во взаимодействии с другими людьми. С.Л. Рубинштейн указывал на два способа существо-

вания человека: жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей человека, представляющая собой природный процесс, в котором очевидны непосредственность и целостность человека. Второй способ связан с проявлением рефлексии, которая как бы приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы.

Л.С. Выготский утверждал, что внутренние процессы человеческой психики складываются на основе интерпсихологических, межличностных процессов. Индивид формирует свой внутренний мир путем усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности. Обобщение внутренних форм психической деятельности находит выражение в переходе к новому типу их регуляции, к овладению собственным поведением.

Б.Г. Ананьев отмечал, что, отражая и осваивая в процессе деятельности внешний мир, человек творит свой внутренний мир, который, в свою очередь, направляет, регулирует, активизирует деятельность. Внутренний мир человека, считал он, и мера напряжённости его работы (переработка опыта, выработка собственных позиций и убеждений, путей самоопределения и т.д.) являются показателем духовного богатства, индивидуальности, способности к рефлексии.

По утверждению М.М. Бахтина, рефлексия – это всегда «пересечение двух сознаний», диалог между ними. Диалог, по его мнению, это не средство формирования личности, а само бытие её. Только в общении, во взаимодействии человека с другим человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для самого себя. Он подчеркивал важность формирования рефлексивного отношения к себе.

А.Н. Леонтьев отмечал, что рефлексия – это отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, способствующее формированию определённого представления о себе самом как о способном на общественно-значимые поступки и действия. Представления о себе (субъективный образ своего «Я») складываются под влиянием оценочного отношения других людей при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков, действий с канонами и социальными нормами, принятыми в обществе. Рефлексия – это также поиски соответствия между строением внешней практической деятельности и внутренней умственной деятельностью.

В.А. Петровский при анализе деятельности выделяет два вида рефлексии: ретроспективный и перспективный. Ретроспективная рефлексия обеспечивает анализ собственного опыта человека с целью актуализации в нём тех компонентов, которые могут иметь отношение к переживаемым трудностям и ранее могли иметь отношение к различным способам самореализации в условиях профессиональной деятельности, но по каким-то причинам не были в ней задействованы или реализованы мало продуктивно.

Благодаря перспективной рефлексии человек определяет новые направления поиска выхода из создавшейся ситуации. Перспективная рефлексия реализуется посредством двух функций – самоопределения и проблематизации.

Л.В. Лидак в книге «Педагог как объект научной психологии» выделяет целостную научную модель рефлексии в соответствии с различными ее объектами. Она складывается из следующих компонентов:

I. Культурно-историческая рефлексия. Культурно-историческая рефлексия выступает в качестве универсальной структуры, определяющей эволюцию научного знания в филогенезе общества (И.С. Ладенко, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий и др.). Она ориентирована как на фундаментальные исследования, так и на отраслевые направления. Как правило, она носит объективный характер.

Социально-историческая рефлексия – направлена на осознание событий и явлений общественной жизни, оказавших влияние на движение научной мысли в конкретный исторический момент и разработку кардинальных проблем научного знания.

Философско-методологическая рефлексия – философско-методологическая рефлексия предполагает обращение к мировоззренческим основаниям науки, направленным на познание и преобразование действительности, конструирование методов, конкретизацию категориального и понятийного аппарата, объяснение тех или иных концепций, ретроспективное и прогностическое описание существующих парадигм.

Теоретическая рефлексия – находится в тесном единстве с философско-методологической рефлексией. Она предполагает осознание теоретических и экспериментальных данных на разных этапах развития науки, интеграцию знаний, классификацию и осмысление логических построений.

Технологическая рефлексия – имеет прикладной характер, ориентированный на практику, проверку гипотез через практическую деятельность или специально организованный эксперимент.

II. Субъектно-личностная рефлексия педагога. Выступает в качестве онтогенетического проявления человека в профессии и профессиональном мышлении (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, В.В. Дружинин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, П.С. Сухобская, Л.А. Регуш, А.И. Щербаков и др.), психологии личности (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Слободчиков, И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов и др.), психологии общения и межличностных отношений (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, Л.А. Петровская и др.).

Профессиональная рефлексия – рефлексивная сторона самосознания представляет собой мыслительный процесс, ориентированный на внутреннее «Я». Осознание и оценка собственного «Я» стимулируют психическую и интеллектуальную активность, способствуют развитию механизмов самосовершенствования и самореализации. Это своеобразная форма мыслительной деятельности человека, раскрывающая спе-

цифику его духовного мира, склонность к анализу собственных возможностей и переживаний (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.П. Зинченко, А.В. Петровский, В.А. Петровский, И.Б. Котова и др.).

В работах Г.Н. Андреевой, А.В. Петровского, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева и других утверждается, что рефлексия осуществляет критический и ретроспективный анализ достижений личностного роста. Она участвует в коррекции способов общения (А.А. Леонтьев, Я.Л. Колосминский, Б.М. Парыгин, А.А. Реан, С.В. Швырев и др.), способствует творческому поиску и совершенствованию профессионализма (Э.Ф. Зеер, Б.А. Климов, А.К. Маркова и др.).

В ряде научных работ рефлексия рассматривается как совокупность трех психологических составляющих: когнитивной, эмоционально-оценочной и поведенческой, в рамках которых формируются реальные, идеальные и зеркальное «я» (А.Л. Емельянов, Н.И. Гуткина, А.Б. Холмагорова, В.К. Заредкий и др.).

Кооперативная рефлексия – позволяет человеку быть принятым обществом, осуществлять свой вклад в содержание деятельности референтной группы, координировать профессиональные позиции с другими участниками трудового процесса (Н.Г. Алексеев, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.).

Коммуникативная рефлексия – близка кооперативной. Интерактивное взаимодействие в процессе общения выступает как способ актуализации отношений. Психологическая динамика общения, позволяющая устанавливать и поддерживать контакты, осуществлять обмен информацией, поддерживать взаимодействие и взаимовлияние друг на друга, способствует реализации и формированию нового уровня отношений. Именно отношения являются, в первую очередь, объектом субъектно-личностной рефлексии, именно они позволяют корректировать содержание, стиль, форму общения (Б.Ф. Баев, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.Н. Панферов, Б.Д. Парыгин и др.).

Следует обратить внимание и на социально-психологический аспект в изучении рефлексии, проявляющийся в процессе общения. Ряд авторов определяют рефлекссию, функционирующую в процессах общения, как отражение человеком внутреннего мира других людей (К.Е. Данилин, Е.А. Смирнова, А.П. Сопиков). В частности, К.Е. Данилин рассматривал рефлекссию как «специфическое качество познания человека человеком, когда субъект восприятия реконструирует в собственном сознании элементы внутреннего мира других людей – объектов восприятия»; Г.М. Андреева – как процесс зеркального отражения людьми друг друга; В.Н. Козиев – как отражение внутреннего мира партнера по взаимодействию.

Личностная рефлексия – связана с переосмыслением «образа Я», принятием ценностей (в том числе профессиональных), развитием самосознания, детерминирующего изменение личностно-мотивационной позиции (Н.И. Гуткина, Ю.Н. Кулоткин, Ф. Патаки, А.А. Реан, В.В. Столин и др.).

В исследованиях многих авторов представлены разные аспекты личностной рефлексии. В работах А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова отмечено, что рефлексия участвует в регуляции разных видов деятельности, и, прежде всего, интеллектуальной. В.В. Давыдов считает, что формирование «в ходе выполнения учебной деятельности теоретической (содержательной) рефлексии определяет существенную перестройку всей познавательной и личностной сферы».

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский правомерно определили шесть позиций личностной рефлексии. Три из них представляют самоощущения субъектов и три – ощущения, возникшие под влиянием другого человека. Первая позиция определяется реальным местом субъекта в действительности. Вторая – субъект и видение самого себя. Третья — это видение субъекта другими людьми. Иными словами, рефлексия представляет собой «зеркальное взаимное отражение субъектами друг друга». Взгляды А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского на проблему личностной рефлексии совпадают с «теорией зеркального «Я» Чарльза Хортон Кули. Собственное «Я» зависит от мнений окружающих, от того, какой личностью кажется другому авторитетному человеку, как другие оценивают ее и, наконец, какова собственно самооценка, внутреннее ощущение личных возможностей и достижений.

Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия – не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Когда содержанием последних выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения.

Рефлексия – это осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации, на основе жизненного опыта. Рефлексия основана на стремлении личности сравнить себя с другими. Это самобытный способ жизни и выхода за пределы непосредственного. Рефлексивное знание о себе зависит от норм общества, социокультурного окружения, системы отношений и обучения, в которых осуществляется основная жизнедеятельность человека.

Исследование проблемы рефлексии в контексте социологии принадлежит П.А. Сорокину. Обмен социальной информацией — научными идеями, волевыми импульсами, эмоциональными ощущениями, деловыми предложениями — строится, прежде всего, на самоощущениях, позволяющих человеку прогнозировать модель поведения и личностного роста.

В.А. Лефевр, рассматривая рефлексивно, полагал, что человек в процессе общения способен встать в позицию «контролёра», «наблюдателя», «исследователя» в двух вариантах. В первом случае человек занимает позицию по отношению к себе, своим действиям, поступ-

кам, мыслям; во втором – по отношению к другому. Он впервые ввел понятия «уровень рефлексии» и «рефлексивная система». Уровней рефлексии у человека может быть столько, сколько он может сделать шагов, охватывая и по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего. В.А. Лефевр в своей графической модели рефлексии выделяет ранги: субъект, образ субъекта (субъект видит самого себя) и модель («образ себя у образа себя», то есть субъект видит себя видящим себя). Под «рефлексивной системой» он понимает такую организацию и функционирование уровней рефлексии, которая подобна «системе зеркал, многократно отражающих друг друга как для диады взаимодействующих друг с другом людей, так и для одного человека». То есть рефлексия – это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов, содержанием которых выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга.

Обобщив выше изложенный материал, можно сделать следующие выводы. Исторический контекст исследования позволил установить, что впервые феномен рефлексии встречается в философских трактатах античности, позже в естественнонаучных исследованиях, и лишь в 1925 г. появляется термин «психологическая рефлексия».

В российском философско-психологическом знании, на протяжении существующего исторического пространства, динамика исследования рефлексии человека шла от развития изучения интуиции до исследования проблем сознания. На всех исторических этапах в концепциях философов рефлексия рассматривалась с позиции различных аспектов своей реальности. В античную эпоху рефлексия представляли присутствующей Божеству в виде всеобщего Разума; в средние века рефлексией наделяли Бога-человека; в эпоху Возрождения и в новое время рефлексия становится прерогативой собственно человека разумного «*homo sapiens*». Несмотря на интерес к исследованию проблемы рефлексии в различные исторические эпохи, её чёткого понятия не было дано ни одним философом. Как видно из таблицы 1, рефлексия отождествлялась с самопознанием (Сократ, Августин Блаженный, А.И. Герцен и др.); с внутренним опытом (Р. Бэкон, Дж. Локк, Ф. Вольтер, Н.Г. Чернышевский и др.); с самоощущением (И.Г. Фихте); с интроспекцией (М. Хайдеггер, В. Дильтей и др.); с ассоциациями (Д. Юм); с творческими потениями человека (Ф. Петрарки, Н. Кузанский, Н.А. Бердяев и др.); с интуицией (А. Шопенгауэр); с апперцепцией (И. Кант); с сознанием (Д. Дидро, К. Ясперс, П.А. Флоренский и др.) и т.д.

Но суть данного феномена заключается в двойственном соотношении. С одной стороны, феномен рефлексии рассматривается как самопрезентация и самоанализ себя и своих ощущений, принцип человеческого мышления, направленный на рассмотрение и анализ знаний и поступков; деятельность самопознания; размышления личности о самой себе; способность оценивать свои формы психической активности. С

другой – как осознание и осмысление предельных оснований бытия и размышления человека о себе и своем месте в целостной культуре.

Представители естественнонаучного подхода к исследованию рефлексии (П.К. Анохин, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев) рассматривали её с позиции принципа обратной связи, взаимодействия и жизнедеятельности, выполняющей регулятивную и конструктивную функции. Рефлексия здесь отождествляется с самоощущениями собственного тела в процессе реальных двигательных актов.

В психологических исследованиях уже появляется чёткая формулировка понятия «рефлексия». Исследователи, занимающиеся изучением данного феномена, начинают дифференцировать рефлексии на различные виды в зависимости от изучаемых объектов. Появляется научная рефлексия (И.С. Ладенко, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий и др.); профессиональная рефлексия (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.А. Петровский, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др.); кооперативная рефлексия (Н.Г. Алексеев, А.А. Тюков, В.В. Рубцов и др.); коммуникативная рефлексия (Б.Ф. Баев, А.А. Бодалёв, В.Н. Мясищев и др.); личностная рефлексия (Н.И. Гуткина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, В.В. Столин, А.Н. Леонтьев и др.) и пр.

В психологических концепциях рефлексия, независимо от объекта изучения, направлена на самопознание человеком самого себя, анализ своих действий, поступков в соответствии с особенностями сферы человеческой деятельности, в которой она проявляется.

Таким образом, в данном параграфе осуществлён историко-ретроспективный анализ феномена рефлексии, но в монографии рефлексия будет рассматриваться как акт развития профессионализма педагога.

1.3. Сущностная характеристика рефлексии в профессиональной деятельности педагога

Проведя сравнительный анализ генезиса феномена рефлексии в различных областях научного знания, изучим понятие «рефлексия» в профессиональной деятельности педагога. В психологической литературе данное понятие имеет различные трактовки. Рефлексия в профессиональной деятельности педагога может выступать как составная часть профессионального самосознания (Н.В. Кузьмина, Я.А. Коломинский, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский, А.Д. Алферов, О.А. Полищук, Б.Д. Брагина и др.); как элемент педагогической профессиональной деятельности (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова, Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткин и др.); как процесс личностного (М.А. Вислогузова, Ф.Б. Сушкова, Т.Н. Щербак и др.) и профессионального развития (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, М.В. Кларин, И.П. Раченко, Н.Ю. Посталюк и др.). Остановимся более подробно на их характеристиках, которые представлены в виде таблицы 2.

Сравнительная характеристика подходов к проблеме рефлексии с позиции её различных трактовок в системе психолого-педагогических исследований

I. Субъектно-личностный аспект

Основной подход	Авторы концепции
Содержание концепции	
1. Саморефлексивный подход	М.А. Вислогузова, Ф.Б. Сушкова и др.
<p>Саморефлексия рассматривается как внутриличностный момент самореализации преподавателя вуза. Она направлена на восприятие учебно-воспитательных ситуаций с точки зрения студента, на познание способов решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач. Саморефлексия помогает представить студента не только объектом, но и субъектом педагогического процесса, понять суть субъект-субъектных отношений. Трансформация педагогической рефлексии в саморефлексию отражает высокую степень профессиональной культуры, свидетельствует о сознательном, творческом отношении к педагогической деятельности.</p>	
2. Личностный подход	Т.Н. Щербакова.
<p>Понимает под личностной рефлексией критическое переосмысление педагогом себя как носителя и реализатора профессиональных стереотипов.</p>	

II. Профессионально-педагогический аспект

1. Деятельностный подход	И.Б. Котова, Ю.Н. Кулоткин, Л.М. Митина, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов и др.
<p>Рефлексия рассматривается как вид деятельности. В рамках деятельностного подхода И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов в книге «Педагог: профессия и личность» признают рефлексию как специфическую форму теоретической деятельности, направленную на осмысление индивидом своих собственных действий, что позволяет говорить об особой группе педагогических умений – рефлексивных. Они представляют рефлексию не просто как знание или понимание субъектом в педагогической деятельности самого себя, но и ведут выяснение того, как другие (студенты, коллеги, родители) знают и понимают «рефлектирующих», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Такая формулировка подтверждает тезис о триедином характере рефлексии – личностном (осознание самого себя), предметно-функциональном (осмысление своей деятельности), коммуникативном, межличностном (осознание своих действий через других: студентов, родителей, коллег).</p>	
2. Креативный подход	Ю.Н. Кулоткин, Н.Ю. Посталюк, И.Л. Семенов, Г.С. Сухобская, С.Ю. Степанова, И.П. Раченко, М.В. Кларин и др.
<p>Следуя этой концепции, М.В. Кларин, раскрывая особенности творческого мышления, связывает его содержание с рефлексией, которая позволяет осмысливать свой опыт. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. М.В. Кларин отделяет рефлексию от мышления, переводя ее в план психических состояний. Такая трактовка существенно обогащает</p>	

представление о данном понятии, позволяя преодолеть ограниченность рассмотрения педагогической деятельности от общего контекста жизнедеятельности человека.

По мнению Раченко И.П., рефлексия проявляется в решении педагогических задач творческим путём. Алгоритм творческого действия следующий: необходимо зафиксировать в своём мозгу закономерную последовательность практических действий, которые необходимо для того, чтобы достичь поставленной цели; изменить центрацию самих знаний (из трансляции знаний на мыследеятельность); изменить репродуктивную направленность самих занятий на продуктивную, творческую. Последняя задаётся преподавателем и находит своё выражение в содержании деятельности. Владение преподавателем основами научной организации педагогического труда позволит ему организовать совместный со студентами творческий поиск, направленный на совершенствование учебно-воспитательного процесса, одновременно превратив его в основную форму не только развития студентов, но и в ядро системы повышения своей квалификации.

III. Профессионально-личностный аспект

1. Перцептивно-рефлексивный подход	А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Е.И. Рогов и др.
------------------------------------	---

По мнению А.К. Марковой, рефлексия в профессиональной деятельности – это способность педагога мысленно представить картину ситуации глазами студента и на этой основе уточнить представление о себе.

Н.В. Кузьмина выделяет два вида способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Эти способности включают три вида чувствительности: чувство объекта, чувство меры или такта, чувство причастности. Чувство объекта характеризуется эмпатией и оценкой совпадения потребностей студентов с предъявляемыми к нему требованиями. Чувство меры или такта проявляется у педагога по отношению к изменениям, которые происходят в личности, деятельности, поведении студента под влиянием педагогического воздействия. Чувство причастности у педагога выражается в чувствительности к достоинствам и недостаткам собственной деятельности.

В книге «Социальная педагогическая психология» А.А. Реан рассматривает рефлексии в контексте рефлексивно-перцептивных способностей, которые отражаются на интерпретации субъектно-объектных отношений в педагогическом воздействии и связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и личности студента. От данных способностей, по его мнению, зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека. В рефлексивно-перцептивных способностях А.А. Реан выделяет две составляющие: рефлексивно-перцептивные умения и рефлексивно-перцептивные навыки. С помощью первых, педагог познаёт собственные индивидуально-психологические особенности, оценивает своё психическое состояние, осуществляет разностороннее восприятие и адекватное познание личности студента. С помощью вторых педагог осуществляет некоторые действия, связанные с познанием личности студента. А.А. Реан в их структуре выделяет следующие компоненты: социально-перцептивные, рефлексивные, интеллектуальные.

<p>Е.И. Рогов в книге «Личность учителя: теория и практика» отождествляет рефлексию с рефлексивными способностями. Он выявляет в их структуре ведущие цели и мотивы поведения педагога, склонного к анализу своей деятельности. Обладая рефлексивными способностями, педагог способен познавать свою личность и личность студента; предвидеть поведение и деятельность студентов в определенных жизненных ситуациях и направлять дальнейшее развитие каждого из них.</p>	
<p>2. Мотивационный подход</p>	<p>Н.В. Кузьмина, Г.А. Томилова, Ю.Н. Кулюткин, Я.А. Коломинский, Ф.Н. Гоноболин, А.И. Щербаков, В.А. Сластёнин, А.Н. Леонтьев, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский и др.</p>
<p>В определении сущности и структуры педагогической направленности в отечественных психологических исследованиях выделяют три позиции: эмоционально-ценностное отношение к профессии педагога (Н.В. Кузьмина, Г.А. Томилова, Я.А. Коломинский и др.); профессионально-значимое качество личности педагога (Ф.Н. Гоноболин, А.И. Щербаков, В.А. Сластёнин, А.Н. Леонтьев и др.); и рефлексивное управление развитием студентов (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский, Л.А. Регуш и др.). В русле третьего направления Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская подчёркивают, что педагогический труд – это процесс рефлексивного управления. Гуманистическая направленность управления предполагает рефлексию — отражение внутреннего мира студента педагогом. Она позволяет педагогу становиться на точку зрения студента, понимать мотивы его поступков, сопереживать ему. Рефлексивное управление не может осуществляться без прогнозирования. Чтобы встать на позицию студента (думать его мыслями, представлять его переживания и отношения), студента нужно очень хорошо знать. Это знание и выступает основой для рефлексии, которая не сводится к воспроизведению, разгадыванию мыслей и чувств ученика, а является всегда предположением о них, имеет вероятностный характер. Рефлексия — отражение внутреннего мира другого человека и одновременно предположение, построенное на этом отражении, с учетом рефлексии учитель организует свое поведение и деятельность учащихся.</p>	
<p>3. Управленческий подход</p>	<p>А.Д. Алферов, Я.И. Украинский, О.А. Полищук, В.А. Сластёнин, М.И. Лукьянова и др.</p>
<p>В психолого-педагогической литературе существует разделение профессиональной компетентности на несколько видов: психологическая, педагогическая, психолого-педагогическая, рефлексивная. Но в каждой из них присутствует рефлексия. А.Д. Алферов, рассматривая психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, чёткость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение видеть за поведением студента состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер; педагогически грамотно воздействовать на психику студента в целях его гармоничного развития, считает необхо-</p>	

димым компонентом в психологической компетентности умение анализировать, то есть осуществлять рефлексию.

Я.И. Украинский, выделяя в психологической компетентности умения педагога психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, родителями, студентами, акцентирует внимание на умении педагога стремиться к самопознанию, самосовершенствованию.

В.А. Слостёнин определяет педагогическую компетентность через понятия: рефлексия; эмоциональная устойчивость; учёт индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога; положительное отношение к труду.

М.И. Лукьянова в своём определении психолого-педагогической компетентности отождествляет рефлексию с направленностью на студента, как ведущую ценность педагогического труда и потребность в самопознании и самоизменении.

О.А. Полищук вводит понятие «рефлексивная компетентность», под которой понимает профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствующий творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности.

4. Рефлексивный
подход

Б.Д. Брагина, В.Н. Козиев,
В.П. Саврасов, Л.А. Григорович и др.

Б.Д. Брагина, анализируя профессиональное самосознание, делает основной акцент на познании и самооценке профессиональных качеств и отношений к ним через рефлексию. Трактует самосознание как избирательную деятельность личности, подчинённую задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности.

В.Н. Козиев рассматривает данное явление в качестве центрального элемента педагогического мастерства, осуществляющего, прежде всего, регулирующую функцию деятельности педагога через рефлексию.

В.П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием педагога результат отражения его позиции как субъекта управления в процессе обучения и воспитания студентов, как результат осознания педагогом профессионально значимых качеств своего «Я», которое формируется путём развития рефлексии. Профессиональная рефлексия позволяет человеку оценить свои профессиональные способности, соотнести их с целями и ожидаемыми (планируемыми) результатами своей профессиональной деятельности.

Профессиональная рефлексия как область самопознания возникает уже на первых этапах профессионального становления: в процессе профессионального обучения и на начальной стадии реализации профессиональных функций. По мере освоения профессионального пространства такая рефлексия становится более стабильной и глубокой. Она начинает включать в себя изучение опыта своего не только профессионального настоящего, но и прошлого, что позволяет личности лучше понять свои возможности и ресурсы, выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности, осуществить коррекцию на всех её этапах: целеполагания, планирования, реализации и др.

В зарубежной педагогике в последние годы исследователи многих стран выделяют рефлексию в качестве центрального компонента системы подготовки современного учителя: в США (Clift, Houston, Pugach, Cruickshank, Posner, Tabachnick, Zeichner, Valli) [272]; в Великобритании (Ashcroft, Griffiths, Lucas); в Канаде (Clandmin, Connely, Mackinnon, Erickson, Russel); в Австралии (Gore, Martinez, Robottom, Smith, Sachs), в Австрии (Altrichter); в Нидерландах (Korthagen); в Норвегии (Handal, Lauvar). В США рефлексивная деятельность рассматривается как исследовательская парадигма, нацеленная на развитие понимания педагогом своей практической деятельности. Следует обратить внимание на недостаточную разработанность теоретического понимания рефлексии, ее методологического определения (обоснованию, сущности). В связи с этим уже с 1985 года в США были предприняты попытки концептуальных исследований в области подготовки учителя, способного осуществлять рефлексию.

I. Субъектно-личностный аспект

1. Саморефлексивный подход	Ross, Krogh, Crews, Teichner, Liston и др.
<p>Зарубежные исследователи так объясняют рефлексивные процессы в деятельности педагога: он сравнивает результат действия с целью, которую перед собой ставил, и если не удовлетворен результатами, то ищет и пробует новые средства, иные способы, действия. Затем, оценивая свои действия с точки зрения их практической целесообразности, он постоянно поправляет себя, тем самым развиваясь и формируясь как личность и как педагог. Эта постоянная самокорректировка (обратная связь), без которой успешная педагогическая деятельность была бы невозможной, и определяется исследователями как основа рефлексии педагога в профессиональной деятельности.</p>	

II. Профессионально-педагогический аспект

1. Деятельностный подход	Rosner, Krogh & Crews, MacKinnon, Grimmet, Erickson, Rieckens и др.
<p>Исследователь Rosner ставит в зависимость мастерство, профессиональный рост педагога от рефлексии педагогической деятельности и выводит формулу функциональной зависимости: «Опыт + рефлексия этого опыта = развитие» .</p> <p>Учитывая тот факт, что в рамках рефлексии рассматривается, с одной стороны, осмысление собственного сознания, а с другой стороны, осознание педагогом того, как его воспринимают, оценивают студенты, коллеги, родители, исследователи Krogh & Crews в понятие рефлексии включили оценочное мнение о деятельности педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> – о том, как он учит, как ведут себя студенты на его занятиях, какие подходы к студентам он применяет; – каковы взаимоотношения у педагога со студентами и их родителями; – как осуществляется профессиональное самосовершенствование педагога; – как педагог повышает свои знания в области предмета, как изучает опыт работы коллег; – как педагог соблюдает этические обязательства по отношению к студентам; – как учитывает результаты своей деятельности. 	

Исследователи MacKinnon, Grimmet, Erickson, Rieckens, рассмотрев зависимость между процессом познания и рефлексией, представили ее в трех постулатах:

- 1) рефлексивные процессы являются толчком к познанию;
- 2) метод познания определяется соответствующим видом рефлексии (специальной, дискуссионной, диалектической);
- 3) использование знаний связано с рефлексивными процессами (актуализация знаний).

III. Профессионально-личностный аспект

1. Рефлексивный подход	Tom
<p>Исследователь Том выделил, что существуют три направления, которые могут способствовать развитию рефлексии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – аспекты преподавания, направленные на проблематизацию рефлексии; – модели исследования, которые должны использоваться преподавателями; – присвоение онтологического статуса рефлексии (методологической основой рефлексии должно стать философское учение о бытии). Кроме того, Том определил четыре основополагающих компонента, на которые необходимо ориентироваться при подготовке педагога, способного осуществлять рефлексию: практическая деятельность педагога, знание предмета, социальные и этические принципы, составляющие основу опыта педагога, способного осуществлять рефлексию, общество и его институты. Компоненты подготовки педагога, которые предложил Том, связаны с усвоением опыта педагогической деятельности, только несколько в иной интерпретации. Так, например, социальные и этические принципы – это не что иное, как социально и личностно значимые качества педагога, необходимые для развития рефлексии. 	

Проведя сравнительный анализ выше описанных работ отечественных и зарубежных авторов по проблеме рефлексии в профессиональной деятельности педагога, можно сделать вывод:

- в отечественной психолого-педагогической литературе, так же, как и в зарубежной, нет единого подхода к определению понятия «рефлексия» в профессиональной деятельности педагога;
- рефлексия рассматривается как процесс профессионального развития педагога и в России, и за рубежом;
- в отечественных работах содержание рефлексии в профессиональной деятельности педагога рассматривается в рамках изучения педагогических способностей: перцептивно-рефлексивных (Н.В. Кузьмина), рефлексивных (А.А. Реан, Е.И. Рогов и др.); в работах же зарубежных ученых рефлексия представлена лишь как педагогическая деятельность, без учета перцептивно-рефлексивных способностей;
- зарубежные исследователи включают в понятие «рефлексия» лишь оценочную деятельность педагога, а в отечественных работах просле-

живается не только оценочная деятельность, но и связь рефлексии с педагогическим творчеством (И.П. Раченко, М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, Н.Ю. Посталюк и др.);

- работы зарубежных исследователей ориентированы на практическую разработку применения рефлексии в педагогической деятельности; к сожалению, в отечественных работах более подробно описана рефлексия в профессиональной деятельности педагога лишь на теоретическом уровне.

Неоднозначность определения рефлексии в профессиональной деятельности педагога в научных исследованиях позволили ввести собственное определение этого понятия. В узком смысле – это умение субъекта образовательно-анализирующей деятельности анализировать свою профессиональную деятельность, вносить в неё коррективы и видоизменять в соответствии с особенностями профессии; это умение педагога сопоставлять свои личные и профессиональные действия с мнением своих коллег, студентов, родителей. В широком смысле рефлексия – это одна из специфических характеристик профессионального самосознания педагога, представленная мотивационно-целевым, когнитивно-операционным, эмоциональным и оценочным компонентами.

Мотивационно-целевой компонент состоит в единстве мотивов и целей использования рефлексии для эффективного осуществления педагогического труда.

Думается, что от уровня развития рефлексии в данном компоненте будет зависеть уровень сформированности адекватной профессиональной самооценки педагога, на основе которой формируется адекватная «Я-концепция», то есть самоуважение к себе, прежде всего как к личности и как к педагогу-профессионалу.

Мотивационная сфера детерминирует рефлексивную, наполняет её личностным смыслом и вызывает стремление эффективно развивать и использовать её в собственной профессиональной деятельности.

По мнению К. Роджерса, основой для наилучшей адаптации к условиям жизни является развитие гибкости самооценки, то есть адекватного отношения к себе, что приводит к нормализации отношений с другими людьми и к повышению самоуважения, которое возникает на основе уважения со стороны других. В теориях А. Маслоу, К. Роджерса самоуважение признаётся одной из основных потребностей человека и рассматривается как основа для самоактуализации личности. Формирование достаточно высокой самооценки признаётся одним из условий воспитания личности наивысшего уровня функционирования.

Активность субъекта труда как целостного феномена, прежде всего, определяется потребностью в самореализации и осуществляется благодаря ориентации на собственные способности, возможности, мотивы, и т.д., а потребность в самоактуализации является основой самоотношения, в котором «Я», его собственные черты и качества оце-

ниваются в отношении к мотивам, выражающим потребность в самореализации и рассматриваемым как её условия. Самореализация тесно связана с такими процессами, как подкрепление, расширение и уточнение комплекса «Я», и её успешность в значительной степени определяется неслучайностью самоопределения. Содержание самоопределения охватывает диапазон процессов, начиная от актуализации различных аспектов комплекса «Я» и заканчивая его кардинальными изменениями.

Положительное отношение, интересы, ценностные ориентации, потребности способствуют реализации других компонентов структуры рефлексии в профессиональной деятельности педагога, облегчают компенсацию недостаточно выраженных характеристик рефлексии и позволяют доводить их до требуемого оптимального уровня.

Когнитивно-операционный компонент. В контексте изучения когнитивных процессов ведутся исследования интеллектуального аспекта рефлексии, которая определяется, как «умение педагога выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия». Здесь рефлексия, по сути, рассматривается в своём интеллектуальном аспекте. Такое понимание служит одним из оснований, позволяющим раскрыть представления о психологических механизмах теоретического мышления и реализовать их в психологии профессиональной педагогической деятельности.

Момент личностно-смысловой обусловленности становится центральным при ином понимании механизма рефлексии, а именно как переосмысление и перестройка педагогом содержания своего самосознания, своей деятельности, общения. В процессе переосмысления выделяют пять этапов (фаз):

- 1) актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в ситуацию затруднения и при её понимании;
- 2) истощение актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;
- 3) дискредитация вплоть до полного их обесмысливания в контексте обнаруженных педагогом противоречий;
- 4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» ситуации затруднения и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления»;
- 5) реализация заново обретенного смысла через последующую реорганизацию содержания личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий ситуации затруднения.

Интегральным образованием педагога является, прежде всего, процесс его самосознания, с помощью которого он познаёт себя и относится к себе как к субъекту труда и конкретной деятельности, личности, индивидуальности. Формирующий комплекс «Я» представляет собой знание о себе («Я-концепция») и самоотношение. Знания о себе, или содержательная часть комплекса «Я», являются совокупностью

образов, представлений, понятий о своих личностных чертах, способностях, мотивах и других психических образованиях, а самоотношение представляет собой относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие «Я-концепции» и характеризующее степень развитости потребностей в творческом труде. Комплекс «Я» обладает такими свойствами, как чрезвычайная устойчивость; постоянное нахождение в сфере сознания; абсолютное доминирование; активное подкрепление как целостности.

Основу когнитивно-операционного компонента составляют знания, раскрывающие теоретические основы рефлексии, и умения, лежащие в основе практических действий по осуществлению рефлексивной деятельности. Исходя из особенностей рефлексивной деятельности, И.А. Стеценко выделяет следующую систему знаний о рефлексии в профессиональной деятельности педагога и умений, соответствующих этим знаниям.

1. Знания, раскрывающие теоретические основы рефлексии: знание сущности, механизмов, структуры и содержания рефлексии, её функций и роли в деятельности педагога; показателей рефлексии и ее уровней; способов «выхода» в рефлексивную деятельность. В соответствии с этими знаниями выделяют следующую группу рефлексивных умений: рефлексивные умения, направленные на осмысление своей педагогической деятельности, её корректировку, совершенствование; умение анализировать свои действия; умение контроля и самоанализа; умение применять психологические знания об индивидуальных особенностях студентов на практике; умение оценивать результативность своей деятельности по показателям умственного и личностного развития школьников.

2. Знания, конкретизирующие процессы самосознания (личностная рефлексия): знание сущности, механизмов, структуры и содержания самосознания; знание содержания самопознания (самоанализ, самонаблюдение, самооценка) и самоконтроля (самоуправляемое поведение и самосовершенствование) как составляющих самосознания. Здесь выделяют следующую группу рефлексивных умений: навыки технологии самопознания; умение познавать свои собственные индивидуальные психологические особенности и оценивать свое психическое состояние; умение воспринимать свои позитивные возможности, видеть сильные и слабые стороны своего труда; умение ориентироваться в сложных ситуациях; умение пополнять свои знания путем самообразования.

3. Знания, направленные на межличностное познание (познание других людей: студентов, родителей, своих коллег): знание закономерностей и механизмов межличностного познания, знание о мотивах и целях поведения учащихся, знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Рефлексивные умения, направленные на межличностное познание, следующие: умение адекватно реагировать и воспринимать замечания коллег; умение учитывать мнение учащихся и ориентироваться в своей деятельности на их индивидуальные особенности; уме-

ние прогнозировать и проектировать педагогическое взаимодействие и его результаты; умение соотносить затруднения студентов с недочетами в своей работе; умение выдвигать гипотезы о целях и мотивах поведения студентов; умение преодолевать стереотип между ранее сформированным мнением о студенте и новыми фактами его поведения.

Знания и связанные с ними рефлексивные умения, составляющие содержание когнитивно-операционного компонента, обеспечивают эффективное осуществление педагогом его функций в практической деятельности.

Эмоциональный компонент. В процессе профессиональной деятельности у педагога могут возникнуть положительные или отрицательные эмоции, которые определяют качественные характеристики рефлексии в профессиональной деятельности педагога. Эмоциональный компонент активизирует другие компоненты рефлексии, содействует их развитию, оказывает избирательное влияние на содержание образов педагогической рефлексии и на их комбинирование. В процессе становления рефлексии необходимо вызывать у педагогов эмоции, близкие к тем, которые возникают у них в процессе профессиональной деятельности. У педагогов необходимо развивать чувство уверенности в успехе становления рефлексии, удовлетворенности при овладении умениями и понимании необходимости её применения в собственной практической деятельности в целях повышения результативности педагогического труда. Следует отметить, что, по мнению, И.Е. Курова, усиление эмоциональности педагогического процесса является одним из важнейших условий интенсификации рефлексивной деятельности и активизации ее участников. Положительные эмоции стимулируют познавательный процесс и активизируют рефлексивную деятельность педагогов.

Эмоциональный компонент педагога можно охарактеризовать совокупностью трёх видов отношений:

- отношение к системе своих педагогических действий, к целям и задачам, которые педагог ставит перед собой в своей профессиональной деятельности, к средствам и способам достижения этих целей; оценке результатов своей работы;

- отношение к системе межличностных взаимодействий со студентами, в которые вступает педагог в своей профессиональной деятельности; эмоциональной оценке того, как он реализует основные функции педагогического общения: информационную, социально-перцептивную, презентативную, интерактивную и аффективную;

- отношение к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу, к оценке уровня своей личностной и профессиональной зрелости и соответствия собственному идеальному «образу Я» педагога.

Оценочный компонент. В содержание этого компонента входят самооценка применения умений, лежащих в основе рефлексии, анализ собственных знаний, конкретизирующих теоретические основы рефлексии,

выявление допущенных ошибок и недочетов, определение путей их преодоления. Педагог стремится проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической деятельности, правильно оценить и вовремя скорректировать свою работу. Он изучает ход, результаты своей деятельности, оценивает себя как участника диалога с точки зрения того, насколько удаётся ему организовать этот диалог, и насколько активны в нём студенты.

Кроме самооценки, направленной на анализ, этот компонент содержит в себе контроль и коррекцию, осуществляемые на основе оценки и самооценки. Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения действий, своевременном обнаружении различных больших и маленьких погрешностей, в выполнении, в обобщении своего опыта, в построении и реализации плана профессионального развития.

Контроль позволяет своевременно вносить необходимые изменения, обусловленные появлением новой информации и изменением условий протекания деятельности (на основе обратной связи), корректировать общую цель, конкретизировать задачи и действия по их достижению, регулировать деятельность педагога, направляя ее на достижение результата. Особенность этих действий – направленность на самого себя, изучение уровня своего педагогического мастерства через анализ процессуальной и результативной сторон своего труда.

Оценочный компонент тесно связан с таким понятием, как саморегуляция. Педагог должен уметь не только корректировать свою деятельность, но и контролировать свои действия, уметь управлять своими действиями, владеть ситуацией и собой в различных ситуациях, быть уверенным в себе. Особая группа свойств человека, представляющих собой сферу его саморегуляции, во многом определяет характер, способы и формы реализации деятельностной активности. К сфере личностной саморегуляции относятся: самооценка, уровень притязаний, субъективная локализация контроля, волевая регуляция и ряд других. Необходимость рассмотрения личностной саморегуляции объясняется тем, что функционирование соответствующих механизмов, с одной стороны, в значительной степени взаимосвязано и опосредовано рефлексией, а с другой – они во многом определяют характер протекания процессов самоопределения и в конечном итоге их неслучайностью.

Саморегуляция деятельности – это регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности, направленная на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности. В личностной саморегуляции проявляются активно-действенное отношение личности к самой себе и другим (для педагога – это, прежде всего, отношение к студентам), её нравственные и социальные установки, профессиональная направленность личности, её социальный и нравственный опыт, умение соотносить себя и другого в процессе совместной деятельности.

Весьма существенной для характеристики педагогической деятельности является саморегуляция. Во-первых, это педагогическая активность, направленная на удовлетворение интересов и потребностей студентов. Во-вторых, педагогическое поведение, соответствующее профессиональным требованиям. В первом случае акцент делается на интенсивности, во втором на этической стороне – деятельности. Внутренними механизмами нравственно-волевой саморегуляции являются следующие составляющие:

- нормативный компонент – интернализированные нравственные знания, моральные понятия, профессиональные требования к личности современного педагога, к его поведению;
- оценочный компонент – оценка и самооценка, осознанные критерии оценки личности и её поведения;
- регулятивный компонент – нравственно-профессиональные чувства, отношения, убеждения, регулирующие поведение педагога;
- деятельностно-поведенческий компонент – волевые процессы, усилия личности, направленные на самоконтроль и коррекцию поведения.

Каждый содержательный компонент рефлексивной деятельности может находиться на различных уровнях сформированности; в результате вся рефлексивная деятельность выступает как многоуровневое образование.

Описательную характеристику рефлексивной деятельности можно представить в виде структурной модели. Остановимся подробнее на трёх основных моделях структуры рефлексии в профессиональной деятельности педагога: концептуальной, операциональной, уровневой.

1. Концептуальная модель рефлексии. В данной модели рассматривается многомерность педагогического мышления, направленного на решение педагогических задач разного уровня структурной сложности, отражающей логику развертывания педагогической деятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Это, во-первых, задачи проектировочного характера, возникающие в процессе конструирования способов и средств педагогического воздействия (разработка эффективных учебных форм организации учебной деятельности, выбор учебных средств и т. д.).

Во-вторых, это задачи исполнительного характера, возникающие в процессе реализации методических замыслов и проектов (передача замысла, текущая корректировка исходной программы, оперативная их доводка или изменение и т. д.).

В-третьих, это задачи аналитического характера, связанные с осмыслением и обобщением опыта своей работы.

Если при решении задач исполнительного 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.

Реализация педагогом задач в процессе его профессиональной деятельности может происходить в двух вариантах:

- реализуя задачи на практике, педагог не задумывается над ними, если они на конкретном этапе педагогической деятельности оказываются успешными для выполнения намеченных целей;

- при возникновении «рассогласованности» между планами и реальными результатами деятельности педагог вынужден сделать объектом анализа не только свои исполнительные, но и свои планирующие действия. Педагог начинает анализировать все составляющие ситуации, делает необходимые оценки и выводы, с учетом которых конструирует решение, оптимизирующие деятельность. Совершая эти действия, педагог вступает в новое отношение к своей деятельности – рефлексивное, для которого характерен исследовательский подход. Эти рефлексивные действия проявляются в следующем:

- в стремлении педагога осмыслить внутренние механизмы процесса обучения, выяснить, почему одни учебные приемы оказываются эффективными, а другие не способствуют продвижению студента, 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;

- в продуктивном характере анализа педагогом своего практического опыта, что позволяет сделать его «отчужденным», доступным только для дальнейшего его осмысления в контексте опыта науки и передачи его другим людям;

- в конструктивной направленности рефлексивного анализа своей деятельности, что позволяет педагогу из общей структуры выделить отдельные самостоятельные задачи, решение которых требует своих специальных способов и подходов. Так, процесс обучения можно рассматривать как процесс последовательного решения педагогом проектирующих, исполнительных и аналитических задач, что позволяет ему более дифференцированно подходить к поиску средств для их реализации.

В соответствии с данной моделью структуры рефлексии выделяют её виды в зависимости от фаз процесса обучения. Существуют две основные фазы обучения, в которые включается педагог:

а) «предактивная», то есть «до занятия», которая связана с подготовительными к занятиям процедурами: планирование, конструирование материала, определение общего замысла занятия;

б) «интерактивная» – «на занятии». Эта фаза представляет собой процесс непосредственного взаимодействия со студентами на занятии [97;29].

2. Операциональная модель. Близким по многим позициям данному подходу является понимание психологического феномена рефлексии педагога в американской педагогической психологии (С. Грант, П. Керби, Ч. Тедли, А. Том, Д. Холтон и др.). Их концепция профессиональной рефлексии основана на исследовательской парадигме профессиональной подготовки педагогов, в основе которой лежит идея

Д. Дьюи о принципиальном различии между стандартным педагогом и педагогом, способным осуществлять рефлексию. Данная теоретическая модель рефлексии развернута авторами в виде её операциональной структуры. Эта концепция содержит три исходных основания, несмотря на разнообразие конкретных подходов к её реализации в практике обучения.

1. Проблемный характер педагогических ситуаций (то есть всякая педагогическая ситуация – ситуация проблемная). Первое основание данной концепции предполагает, что педагог, рассматривая данную конкретную ситуацию, принимает в расчет все условия и средства для ее решения как альтернативные традиционному, стереотипному подходу. Педагог намеренно пытается посмотреть на ситуацию «свежим» взглядом, избежать её шаблонного, стандартного решения, вскрывая для себя её «внутренние условия», осознавая неповторимость, уникальность каждого отдельного случая, задумываясь по поводу самых традиционных, студенческих вопросов, ничего не принимая «на веру».

2. Исследовательский подход к решению педагогических задач. Это основание концепции предполагает, что данный подход мало просто декларировать, его необходимо обеспечить практически, то есть профессиональная подготовка педагогов должна быть нацелена на развитие умений и навыков исследовательской деятельности, формирование практического мышления исследователя.

3. Онтологический статус всей совокупности явлений в системе образования. Это основание вытекает из социального характера содержания образования и предполагает, что педагог, способный осуществлять рефлексию при анализе своей деятельности, опирается как на профессиональные, так и на социально значимые критерии, оценивая процесс обучения как с точки зрения его адекватности психологическим особенностям учеников, так и с точки зрения соответствия его содержания и уровня целям и потребностям общества.

Виды рефлексии в данной модели выделяются в зависимости от предметного плана рефлексии педагога. Как отмечается в ряде исследований, в процессе рефлексивного управления обучением взаимодействуют два разнонаправленных вида рефлексивной ориентации сознания (Е.Б. Петрушихина):

- а) исследование педагогом собственных действий, то есть «на себя»;
- б) исследование педагогом действий студентов, то есть «на студента».

Эти два вида рефлексии могут происходить синхронно, с совмещением своих предметных плоскостей. Перед педагогом в этом случае стоит достаточно сложная задача – отрефлексировать реальную картину действий студента, гибко коррелируя ее с рефлексивным анализом собственных действий по выполнению учебной задачи и конструированием методических подходов для корреляции и развития соответствующих действий студента.

Рефлексивная деятельность, направленная на студента, имеет свои особенности. По данным различных исследований, приоритетная концентрация профессионального рефлексивного анализа на студенте является не только следствием влияния каких-либо ситуативных факторов или личностных качеств педагога, но и в значительной степени представляет собой результат профессиональной эволюции педагога, отражение высокого уровня его профессионализма.

Главным ориентиром рефлексивного сознания педагога, направляющим и организующим все его действия, является студент. Однако развитие этого соотношения в педагогической системе «педагог-студент» происходит не сразу и не спонтанно. 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 ориентаций.

3. Уровневая модель. Уровни рефлексивного мышления педагога, являющиеся основанием для данной психологической модели рефлексии, соответствуют тем функциональным ролям, которые педагог выполняет в своей профессиональной деятельности.

На исполнительном этапе процесса обучения, выступая в роли «эксперта по коммуникации», педагог вступает в непосредственный контакт и взаимодействие со студентом, деятельностью которого он рефлексивно управляет. Данный уровень рефлексивного анализа реализуется на основе определенного содержания, разработанного заранее на более высоком уровне рефлексивного отображения.

На конструктивно-методическом этапе рефлексии соответствует функциональная позиция педагога «эксперт-проектировщик». В этом случае объем рефлексивного анализа расширяется, так как он строится по отношению ко всей моделируемой педагогом педагогической ситуации. Временная ориентация рефлексии приобретает многоплановость: ретроспективный анализ своих предшествующих действий, определение уровня их эффективности, осмысление причинно-следственных связей, характеризующих ситуацию анализа, на основе которого строится прогноз и рефлексивно моделируется учебная ситуация, которая становится операциональным планом исполнительских действий педагога.

Наиболее высоким в структуре рефлексии является уровень мета-анализа, к которому прибегает педагог, стремясь осмыслить свой практический опыт. Функциональная позиция «аналитик-исследователь» побуждает педагога к размышлению о своей профессиональной деятельности, оценке своих достижений и неудач, определению новых перспектив. На этом уровне рефлексивного анализа в профессиональном сознании педагога формируются ведущие идеи, концентрирующие в себе его профессиональную «философию» и направляющие его практическую деятельность. Рефлексивный мета-анализ педагога обращен и на осмысление опыта других педагогов, что позволяет педагогу

«встраивать» крупницы этого опыта в свою практическую стратегию и с наибольшей эффективностью использовать в деятельности.

Виды рефлексии в уровневой модели классифицируются в зависимости от характера решаемых задач:

а) исполнительская: педагог осуществляет функцию «эксперта по коммуникации», стимулируя синхронную рефлексию, которая сопровождает действия, как бы обслуживает их, т.е. совпадает с ними по времени (М.М. Кашапов, С.В. Кондратьев, В.А. Кривошеев и др.).

б) конструирующая: педагог осуществляет функцию «эксперта- проектировщика». Педагог делает предметом анализа свои планирующие и конструктивные действия, т.е. его рефлексивный план обращен вперед и имеет в целом перспективную, прогностическую ориентацию, хотя не исключен и ретроспективный анализ предшествующей деятельности (О.Е. Лебедев, Л.А. Регуш, Д. Бланк и др.).

в) аналитическая: педагог реализует функцию «исследователя-аналитика». Рефлексия направлена на анализ, оценку, обобщение своего опыта и осмысление опыта других педагогов.

Проблемность профессионального мышления, содержание и глубина проблем, являющихся предметом рефлексивного анализа педагога, составляют концептуальную основу для другой уровневой модели рефлексии, разработанной М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Листон и др.

Первый уровень рефлексивности – исполнительный, характеризующийся регламентированностью профессионального мышления, проявляющийся 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 элементы учебной ситуации, рассматриваемые в контексте группы, вуза, общества в целом, не представляются проблемными. Главным содержанием аналитической деятельности педагога являются его практические действия, их продуктивность, то есть проявление их немедленной отдачи в виде усвоения какого-то учебного материала студентом. При этом практические действия анализируются и оцениваются как «правильные» и «неправильные» в зависимости от степени их соответствия конкретным профессиональным знаниям.

Второй уровень рефлексивности – каузальный, связанный с осмыслением педагогом 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, который основан на внесении в анализ моральных и этических критериев. На этом уровне центральным вопросом становится проблема: какие цели, формы, ме-

тоды 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.

По мнению Е.А. Бессоновой, данная модель рефлексии в профессиональной деятельности педагога представляет собой своеобразный эволюционный срез его профессионального рефлексивного мышления: от регламентированного, технически рационального мышления, операционный план которого ограничен пространством «здесь и теперь», до уровня профессионального мышления, приобретающего планомерный характер, принимающего в расчет профессиональные, морально-этические и широкие социальные критерии оценки педагогической ситуации.

Таким образом, проведя сравнительный анализ психологической литературы по исследуемой проблеме, была составлена таблица, в которой отражены три аспекта: субъектно-личностный, профессионально-педагогический и профессионально-личностный. В каждом из аспектов рефлексия трактуется с позиции различных подходов, исходя из особенностей профессиональной деятельности педагога: саморефлексивного, личностного, деятельностного, креативного, управленческого, перцептивно-рефлексивного, мотивационного и рефлексивного. Рефлексия может выступать как рефлексивные механизмы, часть самосознания, как самостоятельный феномен. Она является необходимым компонентом в профессиональной деятельности педагога. Рефлексия выступает в качестве приоритетного показателя развития профессионализма, педагогического мастерства, уровня развития профессионального мышления педагога, личностных и педагогически необходимых качеств и перцептивно-рефлексивных способностей.

Психологическую сущность структуры рефлексии, исходя из авторского определения, составляют четыре компонента: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, эмоциональный и оценочный. Содержательный компонент каждого из них может находиться на разных уровнях сформированности и оказывает соответствующее влияние на становление адекватной самооценки у педагога и в целом на формирование адекватной «Я-концепции» педагога.

Рефлексию в профессиональной деятельности педагога можно представить в виде трех моделей: концептуальной, операциональной, уровневой, в которых в зависимости от уровня развития педагогического мышления, рефлексивного сознания педагогом формулируются ведущие идеи, анализируются практические исследовательские действия, оценивается процесс обучения с точки зрения адекватности психологическим особенностям учащихся.

Сущность концептуальной модели заключается в рассмотрении многомерности педагогического мышления, направленного на решение педагогических задач разного уровня структурной сложности и в выделении видов рефлексии в зависимости от фаз процесса обучения.

Характеристикой описательной модели рефлексии в профессиональной деятельности педагога является проблемность характера педагогических ситуаций, исследовательский подход к решению педагогических задач и осуществление рефлексивного управления процессом обучения.

В уровневой модели рефлексии выделяют роли педагога в зависимости от выполняемых функций. Для каждой роли педагога: «эксперт по коммуникации», «эксперт-проектировщик», «аналитик-исследователь» – характерно выполнение своеобразной задачи.

Исходя из обозначенной выше структуры рефлексии, при проведении экспериментальной работы предполагается:

- выявление, исследование и определение характеристик уровней развития рефлексии: низкий, средний, высокий;
- определение показателей, от которых зависит развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога;
- осуществление при необходимости разработки формирующей программы, направленной на формирование адекватной «Я-концепции» педагога, повышение уровня развития рефлексии педагога и технологии её реализации в образовательное пространство педагогического института.

1.4. Рефлексия в профессиональной деятельности как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога

В профессиональной деятельности педагога большое значение имеет сформированная адекватная «Я-концепция». Она выступает необходимым условием личностного развития педагога, его самоактуализации, самореализации, является также неотъемлемым компонентом педагогического мастерства и профессиональной компетентности. Педагог со сформированной адекватной «Я-концепцией» более успешно реализует все компоненты педагогической деятельности: постановка задач, контроль, самоанализ и т.д. Сформированная адекватная «Я-концепция» педагога – это важное условие установления положительных взаимоотношений педагога с педагогическим коллективом, в котором он работает: установления взаимодействия в системе «педагог – студент» и «педагог – родители», и, наконец, формирования адекватной «Я-концепции» личности и «Я-концепции» профессионала.

В данном монографическом исследовании «Я-концепция» рассматривается как более узкое понятие, чем профессиональное самосознание, и характеризует собой обобщённое представление о самом себе, о системе установок относительно собственной личности.

В исследовании С.А. Подосинникова отмечено, что «Я-концепция» педагога – это то, что складывается у него на основе действия механизма рефлексии. Структуру «Я-концепции» педагога можно представить следующими компонентами: описательным, оценочным, когнитив-

ным и поведенческим. Остановимся более подробно на характеристиках каждого из перечисленных компонентов.

Описательный компонент «Я-концепции» часто называют «образом Я» или картиной «Я». «Образ Я» – это сложное, многокомпонентное явление, включающее знание о себе в данный период жизни, о том, каким он может стать, каким он должен быть, знание о том, каким изображать себя, знание о том, каким он выступает для окружающих. «Образ Я», по мнению И.С. Кона, выступает теоретической базой для анализа некоторых аспектов «Я-концепции» педагога, а так же самоанализа. В работах О.В. Москаленко в системе «образа Я» выделяют следующие уровни. Первый (нижний) уровень «образа Я» составляют неосознанные, представленные только в переживании установки; второй – осознание и самооценка отдельных качеств и свойств; третий – целостный «образ Я» («Я-концепция»), складывающийся на основе частных самооенок и парциальных «образов Я»; четвертый – «Я-концепция» «вписывается» в систему ценностей, целей и средств, необходимых для достижения этих целей.

Оценочный компонент «Я-концепции» – это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность оценочных характеристик и связанных с ними переживаний. Оценочный компонент «Я-концепции» неразрывно связан с такими понятиями, как самооценка и самопринятие.

В психологической науке проблема самооценки исследовалась в работах А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, В.С. Магуна, Т.И. Юферевой, Т.А. Андрущенко, Н.И. Гуткиной, И.И. Чесноковой, Л.С. Славиной, Е.А. Серебряковой, В.Ф. Сафиним и др. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей; ценность, приписываемая ею себе или отдельным качествам личности. Относясь к ядру личности, она выступает важным регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида (Д.А. Леонтьев).

В работах С.Ю. Головина описаны главные функции самооценки. К ним он относит:

- регуляторную функцию, на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности.

Основными измерениями, или параметрами, самооценки являются степень адекватности, критичность и мера устойчивости. Названные параметры являются количественными и качественными характерис-

тиками самооценки. Адекватность характеризует самооценку относительно её соответствия или расхождения с фактической мерой определённого качества у субъекта самооценки. Важным критерием адекватности самооценки педагога может быть сравнение этой самооценки с оценками окружающих. В связи с этим самооценка может быть адекватной или неадекватной, заниженной или завышенной. Каждая из названных разновидностей самооценки может отличаться определённой мерой устойчивости. Устойчивой считается самооценка, высота которой на протяжении определённого временного интервала остаётся неизменной и автономной по отношению к ситуативным внешним воздействиям.

Устойчивость является положительной характеристикой самооценки, если она сочетается с динамичностью, сущность которой заключается в способности личности менять высоту самооценки на основании критического анализа результатов собственной деятельности и поведения, а также под воздействием объективных изменений в требованиях к ней окружающих или её собственных требований к себе.

Проблема исследования самооценки тесно связана с осознанием уровня притязаний человека – степенью трудности целей, которые он себе ставит (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.). Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным – возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и пр. Самооценка внешне выражается в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других.

Понятие самооценки непосредственно связано с тем, как человек оценивает свои собственные качества. Одни и те же качества могут интерпретироваться одним человеком в позитивном плане (и тогда они повышают самооценку), а другим – в негативном. Профессиональная самооценка педагога может быть рассмотрена как важный элемент в структуре профессиональной «Я-концепции».

В.А. Степанов в своих исследованиях выделяет следующие виды самооценки:

- прогностическая самооценка – оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним (оценка будущих достижений);

- актуальная самооценка – оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развёртывания деятельности. Основой этого вида самооценки является самоконтроль (оценка педагогом своих сегодняшних возможностей);

- ретроспективная самооценка – оценка субъектом достигнутых уровней развития, итогов деятельности, поступков. Одной из характеристик выступает мера критичности к себе (оценка вчерашних достижений);

В работах С.А. Подосинникова выделяется ещё один вид: рефлексивная самооценка – предполагаемая оценка себя со стороны других.

В структуре профессиональной самооценки выделяют:

- операционально-деятельностный аспект, который связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (система знаний);

- личностный аспект профессиональной самооценки, проявляющийся в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я – профессионал».

В структуре профессиональной самооценки педагога целесообразно выделять самооценку результата и самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого и отражает уровень удовлетворённости-неудовлетворённости достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает веру в себя, уверенность в своих силах.

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных представлений педагога о себе является его социокультурное окружение. В нём нормативно фиксируются языковые значения собственного «образа Я». Таким социальным окружением являются педагогический коллектив, студенты, родители. Источником оценочных представлений педагога могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдение. Самооценка отражает степень развития у педагога самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Завышенная самооценка, напротив предполагает чрезмерное самодовольство собственной личностью, высокую степень уверенности в своих силах.

Самооценка проявляется в сознательных суждениях педагога, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Всякая попытка охарактеризовать себя содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях собственных достижений, моральными принципами, правилами поведения и т. д.

Есть три момента, существенные для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа «реального Я» с образом «идеального Я», то есть соотношение реальности с представлением о том, каким педагог хотел бы быть. Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией внешних социальных реакций в сознании конкретного педагога. Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что педагог оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Педагог испытывает удовлетворение не оттого, что он просто что-то делает хорошо, а оттого, что он избрал определенное дело, а именно педагогическую профессию и стремится достичь в ней успехов.

Выделение описательного и оценочного компонентов позволяет рассматривать «Я-концепцию» как совокупность установок, направленных на самого себя. В большинстве определений установок подчеркиваются три главных элемента:

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки).
2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая).
3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к «Я-концепции» эти три элемента установки можно конкретизировать следующим образом: первичные представления о себе в конкретной профессиональной ситуации, самооценка, поведение, мышление, эмоциональные реакции.

Когнитивный компонент «Я-концепции» педагога. По мнению А.К. Марковой, когнитивный компонент характеризует комплекс представлений педагога о себе как о профессионале и включает в себя следующие составляющие:

- осознание педагогом норм, правил, модели своей профессии как эталона для осознания своих качеств. Здесь складываются основы профессионального мировоззрения. Если педагог не осведомлен о том, каким он должен быть, как ему желательно строить свои отношения с окружающими, то ему трудно оценить и себя;

- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии;

- учёт оценки себя как профессионала со стороны других людей: студентов, коллег, руководства, ожиданий со стороны других;

- самооценивание педагогом своих отдельных сторон. В нём психологи В.А. Ядов, И.С. Кон, В.В. Столин выделяют несколько оснований:

- а) понимание и осознание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности;

- б) эмоциональное отношение и оценивание педагогом особенностей самого себя. Здесь закладывается «Я-концепция» педагога. Постепенно у педагога на основе представлений о себе в отдельных педагогических ситуациях, на основе мнений студентов и коллег складывается устойчивая «Я-концепция», придающая ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности. На основе этой концепции педагог оценивает всё происходящее в образовательном учреждении в отношении самого себя;

- в) способность к действиям на основе самосознания, свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки.

5. Положительное оценивание педагогом самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной «Я-концепции».

Профессиональное сознание педагога направлено на анализ разных сторон своего «Я», личности, его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т.е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного действия, поступка. Оно позволяет педагогу самоопределиться и самореализоваться, решать для себя проблему смысла жизни. Педагогическое сознание является особым механизмом профессионального становления личности педагога.

С нашей точки зрения, профессиональное самосознание необходимо рассматривать в более широком смысле, чем «Я-концепцию» педагога. Под ним мы понимаем результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания студентов, как результат осознания педагогом профессионально значимых качеств своего «Я», которое формируется путём развития рефлексии (В.П. Саврасов).

В профессиональном развитии, становлении адекватной «Я-концепции» педагога, по мнению Митиной Л.М., выделяются три стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания:

1) стадия самоопределения – соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другой» (педагог, студент, родители). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя, и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. Это происходит благодаря особой взаимосвязи с другими людьми, которая характеризуется способностью отождествления себя с другими (позволяющей брать новое содержание от других) и обособления себя, своего «Я» (что позволяет делать данное содержание своим). Ориентируясь на обратную связь от студентов, анализируя и осознавая свои возможности и способности, педагог стремится максимально приблизить «Я-действующее» к «Я-отраженному»;

2) стадия самовыражения – соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «Я». Педагог оперирует уже готовыми знаниями о себе. Здесь соотносятся поведение с той мотивацией, которую реализует педагог. Главным из мотивов является стремление педагога более полно реализовать свой потенциал, возможности, творческие способности;

3) стадия самореализации – соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «высшее Я». Формируется жизненная философия педагога в целом, осознается смысл жизни, общественная ценность личности педагога.

В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта особенность дается педагогу в его сознании в форме «Я –

профессионал», с которым и корректируется индивидуализированный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

В ценностных отношениях в равной мере значимым является отношение педагога к себе как к профессионалу и личности. Здесь правомерно указать на существование и диалектику «Я – реального», «Я – ретроспективного», «Я – идеального», «Я – рефлексивного», «Я – профессионального». Динамика этих образов определяет уровень личностно-профессионального развития педагога.

При формировании «Я-концепции» педагога, так или иначе, объективно представлены интересы всех участников педагогической ситуации в установках педагога. Однако определяющее, смыслообразующее значение каждый раз имеет лишь интерес, доминирующий в его ситуативной (личностной) установке. В зависимости от характера или содержания этого ведущего интереса можно наметить следующие установки педагога в педагогической ситуации:

1) эгоистическая установка, связанная с интересами и потребностями своего эго;

2) организационно-деятельностная установка, основанная на интересах коллег, студентов, запросах родителей и зафиксированная в инструкциях администрации образовательного учреждения;

3) дидактическая установка, основанная на интересах и требованиях к средствам обучения и воспитания;

4) гуманистическая установка, основанная на интересах и проявлениях своей сущности в профессиональной деятельности и сущности других людей: администрации, коллег, родителей и студентов.

В этом перечне три первые – личностные установки, или персональные, и только гуманистическая установка представляет собой трансперсональную установку, или установку человека на сущностные проявления людей.

Исходя из выше перечисленных установок, следует, что «Я-концепции» присуща стабильность, поэтому она обуславливает устойчивые схемы поведения. Благодаря этому, определив особенности «Я-концепции» педагога, можно прогнозировать как его социальное поведение, так и характер профессиональной деятельности.

Поведенческий компонент «Я-концепции». Данный компонент можно охарактеризовать с помощью этапов самооценки педагога:

1) коммуникативный, когда в процессе общения и взаимодействия педагога с педагогическим коллективом, студентами и их родителями вырабатываются определенные представления о себе, формируется «образ Я» педагога, вследствие чего проявляется поведение педагога в различных ситуациях образовательного процесса;

2) этап социально значимой деятельности – собственно педагогическая деятельность;

3) самопознание – овладение специальными самооценочными знаниями, методами и формами взаимодействия с педагогическим коллективом, студентами и их родителями.

С.В. Кульневич в своих работах предлагает следующие этапы рефлексивной деятельности педагога при его взаимодействии со студентами:

1) диагностический этап. На данном этапе создаются условия для осознания студентом сути проблемы, проявления ценностных противоречий и собственных смыслов. Одним из средств оказания поддержки является вербализация проблемы: важно помочь студенту сказать вслух то, чем он обеспокоен, какое место в его жизни занимает данная ситуация. Не менее важным средством является совместная со студентом оценка проблемы с точки зрения её значимости для него;

2) поисковый этап. На этом этапе оказывается поддержка в принятии студентом на себя ответственности за возникновение и решение проблемы; помощь в выявлении связанных с проблемой фактов и обстоятельств, причин, которые привели к затруднению. В качестве педагогических средств поддержки могут использоваться отказ от высказывания оценочных и критических суждений; обсуждение преимущества того или иного способа достижения цели как поддержка выбора. Задача педагога – поддержать студента в любом выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае;

3) договорный – проектирование действий студента и педагога. Ориентация на способность студента самостоятельно преодолевать трудности открывает путь к проектированию своих действий. Желание студента самостоятельно прилагать усилия для решения своей проблемы самоопределения является важным результатом педагогической работы;

4) деятельностный – для обеспечения успеха педагог должен поддерживать студента и морально, и психологически, прямо защищать интересы и права студента перед сверстниками, родителями, педагогами, если это связано с обеспечением безопасности на пути самостоятельного действия;

5) рефлексивный – совместное со студентами обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация фактов разрешимости или неразрешимости проблемы для её переформулирования, осмысления студентом и педагогом новых вариантов самоопределения. В ходе обсуждения могут открыться невидимые раньше причины и обстоятельства, стоящие на пути предполагаемого самоопределения. Особое внимание здесь уделяется чувствам и эмоциям студента. Педагог создаёт условия, в которых студент анализирует свои действия, самооценивает как способ действия, так и результат. Важно помочь студенту замечать те изменения, которые происходят как в нём самом, так и вокруг него.

Таким образом, «Я-концепцию» можно представить как определенную систему установок, направленных на самого себя, куда входят: «образ

Я» («Я реальное»; «Я идеальное»; «Я фантастическое» и т. д.), т. е. представление о самом себе как результат самопознания; самооценка эмоциональная целостного «образа Я» и те действия, которые вероятнее всего вызовет данный «образ Я» (потенциальная поведенческая реакция).

Проанализировав понятие и структурные компоненты «Я-концепции» педагога, было сформулировано определение адекватной «Я-концепции». В нашем понимании, это соотнесение педагогом представлений о себе как профессионале с мнением участников образовательного процесса и своим собственным, основываясь на профессиограмме личности педагога.

В формировании адекватной «Я-концепции» важную роль играют рефлексивные механизмы, которые обусловлены двумя компонентами: психологическим и социальным «Я». Психологическое «Я» – это присутствие или отсутствие ощущения самоотношения, самопринятия личности, а социальное «Я» – соотношение собственного «Я» с другими. Основу каждого из компонентов составляют рефлексия и самооценка.

Более или менее ясный и истинный «образ Я» есть необходимое условие и самокритики, и саморегуляции, и самовоспитания, а значит, и взаимодействия с другими людьми. Здесь важным является и оптимистическое убеждение в возможностях своего развития, формировании профессионально важных качеств, свойств, в том, что педагог как личность и профессионал преобразуется, изменяется в деятельности, что возможности его развиваются, если деятельность осуществляется заинтересованно и с оптимальным напряжением сил. То есть имеет место самореализация личности педагога, реализация её творческих возможностей силами самой личности, самоутверждение.

По мере развития рефлексивных механизмов у педагога формируется особый когнитивный опыт, обеспечивающий эффекты управляемости учебно-познавательным процессом. Следует различать, с одной стороны, текущие интеллектуальные процессы (восприятие, память, стандартные мыслительные операции), а с другой – интегративные процессы, отвечающие за управление ходом текущей деятельности. Таковы, в частности, так называемые метакогнитивные умения, а именно:

- умение оценить, что я как педагог знаю и чего я еще не знаю;
- поставить перед собой учебную задачу;
- составить план ее решения;
- организовать поисковые действия;
- критически оценить полученный результат;
- осмыслить собственные действия (правильные и неудачные) по выработке решения.

По мере включения в разнообразные формы групповых решений (дискуссии, игры и т.п.) педагог осваивает культуру совместной деятельности:

- работу «в команде» со студентами;
- умение правильно сформулировать вопросы;
- не навязывать свою точку зрения участникам диалога;

- способность быть терпимым к разным точкам зрения;
- находить точки соприкосновения между участниками диалога;
- быть открытым как в выражении своего мнения, так и в обсуждении смысла высказываний других участников дискуссии.

Рефлексия в профессиональной деятельности педагога, объектом которой становится целостная личность, направлена на познание собственного «Я». Она позволяет педагогу осознать необходимость поиска личного смысла жизни; систему своих ценностных ориентации, установок и нравственных норм; свои интеллектуальные силы и возможности; необходимость поиска своего места в жизни – такого, которое бы дало возможность человеку осуществить самореализацию (самоактуализацию, самоуважение).

Рефлексия является универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности педагога, включенного в образовательную деятельность. Это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (студенты, коллеги, родители) знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

В определении адекватной «Я-концепции» делается акцент на профессиограмме личности педагога. Данное обстоятельство объясняется тем, что в педагогических вузах и ссузах студентов знакомят с теми умениями и качествами, которыми должен обладать педагог-профессионал. Поэтому ещё в студенческие годы у них теоретически формируется образ педагога «Я – профессионал».

Остановимся более подробно на характеристике профессиограммы личности педагога. По результатам исследований В.А. Сластенина, Н.Е. Мажара профессиограмма педагога включает:

- 1) свойства и характеристики, определяющие профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности;
- 2) требования к его психолого-педагогической подготовке;
- 3) объем и состав специальной подготовки;
- 4) содержание методической подготовки по специальности.

Направленность личности педагога включает ценностные ориентации, мотивы, цели, идеалы. Она определяет систему базовых отношений личности к миру, к самой себе, единство поведения и деятельности, выступает как основа саморазвития и профессионализма. Устойчивая профессионально-педагогическая направленность предполагает позитивное отношение к себе как профессионалу, отсутствие личностных деформаций. Это главный компонент профессиональной пригодности личности к педагогическому труду.

В профессиограмме личности педагога выделяют следующие группы профессионально значимых качеств личности педагога. Первую группу составляют свойства личности, отражающие общую и профессиональную направленность: ответственность, потребность в передаче знаний, бла-

городство, доброта и принципиальность, правдивость и добросовестность, трудолюбие и аккуратность, стремление к творческой деятельности и самостоятельность, скромность, физическое совершенство и обаяние.

Вторая группа включает особенности интеллектуальной сферы личности: любознательность, находчивость, эрудированность, логичность мышления, умение выделять главное и развитую речь.

Третья группа представлена эмоционально-волевыми свойствами: выдержкой и самообладанием, настойчивостью и организованностью, жизнерадостностью и решительностью, требовательностью к себе, к студентам и целеустремлённостью.

Четвёртую группу составляют социально-психологические особенности: общительность и обязательность, вежливость и деловитость, организаторские способности и тактичность, справедливость и доброжелательность.

Пятую группу представляют сенсорно-перцептивные свойства личности: распределение внимания и наблюдательность, память на лица, имена, фамилии и педагогическое воображение, способность видеть мир глазами студента и художественный вкус, эмпатия, фантазия и выдумка, чувство юмора и чуткость.

Шестая группа включает особенности самосознания личности: самокритичность, уверенность в себе и чувство собственного достоинства.

Исходя из выше перечисленного, были определены показатели адекватности «Я-концепции» педагога в рамках данного исследования:

1) структурные компоненты: описательный, оценочный, когнитивный, поведенческий;

2) взаимосвязь структурных компонентов с уровнями развития рефлексии;

3) связь рефлексии с самооценкой педагога, проявляющаяся в адекватности, устойчивости, критичности;

4) собственно профессионаграмма педагога, представленная группами профессионально значимых качеств его личности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. «Я-концепция» педагога – это обобщённое представление о самом себе, определённая система установок, обусловленных совокупностью образов, на основе действия механизма рефлексии. На основе анализа исследований зарубежных и отечественных ученых выделены следующие компоненты «Я-концепции» педагога: описательный, оценочный, когнитивный, поведенческий.

Описательный компонент представлен «Я» образами педагога, имеющими иерархические уровни своего развития.

Оценочный компонент «Я-концепции» характеризуется двумя основными составляющими: самооценкой и самопринятием. Профессиональная самооценка, проявляясь в операционально-деятельностном и личностном аспектах позволяет педагогу оценивать свои личностные качества и педагогическую деятельность с позиции идеального образа «Я – профессионал». Профессиональная самооценка помогает педагогу оценивать результаты своего труда, на основе чего формируется чувство удов-

летворённости – неудовлетворённости от достигнутого. Профессиональная самооценка может меняться в зависимости от обстоятельств, что в свою очередь, оказывает влияние на «Я-концепцию» педагога.

Когнитивный компонент характеризует комплекс представлений о себе как о профессионале. Профессиональное самосознание определяется тремя стадиями своего развития: стадия самоопределения, стадия самовыражения и стадия самореализации. На каждой из стадий педагог приобретает новые знания о себе как о профессионале, сопоставляя собственный образ «Я» и другого; «Я» и «Я»; «Я» и «высшее Я».

Поведенческий компонент рассматривается через призму самооценочной деятельности, включающей в себя несколько этапов: коммуникативный, этап социально значимой деятельности и самопознание. Формирование «Я-концепции» педагога осуществляется через поведенческие реакции, взаимодействие педагога с участниками образовательного процесса (студентами, родителями, педагогическим коллективом), появление нового образа. Формирование конкретного «образа Я» у педагога происходит в процессе рефлексивной деятельности, состоящей из нескольких этапов: диагностического, поискового, договорного, деятельностного, собственно рефлексивного. Данные этапы рефлексивной деятельности способствуют формированию у педагога представлений о себе как профессионале и целостной личности вообще.

При изучении «Я-концепции» было изучено и такое понятие как профессиональное самосознание. В данном исследовании «Я-концепция» и профессиональное самосознание – это не тождественные понятия. «Я-концепция» рассматривается в узком смысле, подразумевая под собой обобщённое представление о самом себе, о системе установок относительно собственной личности. Профессиональное самосознание рассматривается в более широком смысле, где большое значение имеют рефлексивные механизмы, обусловленные в свою очередь, двумя «Я»: психологическим и социальным.

По мере развития рефлексивных механизмов у педагога формируется адекватная «Я-концепция», позволяющая эффективно управлять учебно-образовательным процессом. Основу адекватной «Я-концепции» педагога составляют теоретические знания об образе «Я – профессионал», опирающиеся на профессиограмму личности педагога, благодаря которой будущие педагоги могут представить себе, каким должен быть педагог профессионал.

В процессе профессиональной деятельности педагог взаимодействует с коллегами, администрацией образовательного учреждения, студентами, родителями. От степени удовлетворённости данным взаимодействием, присутствия положительных эмоций и чувства уверенности зависит формирование адекватной «Я-концепции» педагога. Адекватную «Я-концепцию» педагога можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности; синонимами неадекватной «Я-концепции» становятся в

этом случае негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности.

У педагога, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворенность профессией, эффективность работы в целом. Педагог с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через призму своих стрессов, тревог, обращается к авторитарному стилю как средству психологической самозащиты. Особенно важно то, что положительная «Я-концепция» педагога способствует и развитию положительной «Я-концепции» студентов. Адекватная «Я-концепция» порождает конструктивные формы поведения и деятельности, педагог проявляет большую самостоятельность, инициативу, ответственность. Позитивно оценивая свои возможности, педагог пытается реализовать себя. Неадекватная «Я-концепция» приводит к деструктивной активности человека (самоутверждение за счет других, избегание и т. п.). Здесь выбор стратегии и тактики поведения и способов деятельности часто продиктован деструктивными побуждениями.

Итак, проведённый анализ теоретических и эмпирических работ по исследованию сущности рефлексии, её механизмов, процессов, методологических, теоретических, экспериментальных и прикладных проблем психологии рефлексии позволяет сделать следующие выводы.

На протяжении своего генезиса рефлексия трактовалась с позиций различных научных исследований неоднозначно. В исследованиях западных философов понятие «рефлексия» рассматривалось: как разум и деятельность, присущая Божественному разуму (античная философия); как самопознание самого себя через Бога (средние века); как творческая деятельность, присущая только человеку (эпоха Возрождения); как способность души человека к познанию себя и окружающей действительности (эпоха нового времени). В трактатах русских философов рефлексия отождествлялась с деятельностью, основанной на двух основных законах: интериоризации и экстериоризации.

В естественнонаучных исследованиях рефлексия изучается с точки зрения самосознания, которое связано с психическими переживаниями, проявляющимися в двигательных реакциях организма, то есть с точки зрения действия принципа обратной связи.

В психологических исследованиях рефлексия рассматривается в аксиологическом подходе: как мировоззренческие позиции личности (С.Л. Рубинштейн); как интерпсихологические, межличностные процессы (Л.С. Выготский); как показатель духовного богатства и индивидуальности личности (Б.Г. Ананьев); как рефлексивное отношение к себе (М.М. Бахтин); как представление о своём «образе Я» (В.А. Петровский); как деятельность (А.Н. Леонтьев и др.).

В социологических исследованиях рефлексия рассматривается как показатель сформированности определённой модели поведения человека в различных жизненных ситуациях.

В настоящее время рефлексия рассматривается как целостная научная модель, в которой выделяются два её компонента: культурно-исторический и субъектно-личностный (Н.В.Кузьмина, Л.В. Лидак и др.).

Культурно-исторический компонент представлен социально-исторической, философско-методологической, теоретической и технологической составляющими. Он направлен на обращение к мировоззренческим основаниям науки, определяющей эволюцию научного знания в филогенезе общества и ориентированной на проверку теоретических и экспериментальных данных на разных этапах её развития. Субъектно-личностный компонент рефлексии включает в себя профессиональную, кооперативную, коммуникативную и личностную составляющие. Он ориентирован на развитие профессионального самосознания и мышления, позволяющего осуществлять критический и ретроспективный анализ достижения личностного роста. В процессе общения субъектно-личностный компонент рефлексии выступает как способ актуализации отношений, которые рассматриваются с позиции самоощущений, переосмысления «образа Я», развития самосознания.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей в различных областях научного знания выявили в содержании понятия «рефлексия» в профессиональной деятельности педагога некоторые разночтения. Рефлексия в профессиональной деятельности педагога рассматривается как составная часть профессионального самосознания (Н.В. Кузьмина, Я.А. Коломинский, Г.С. Сухобская, С.Г. Вершловский, А.Д. Алферов, О.А. Полищук, Б.Д. Брагина и др.); как элемент педагогической профессиональной деятельности (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова, Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткин и др.); как самостоятельный феномен (Л.В. Лидак и др.); как процесс профессионального (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, М.В. Кларин, И.П. Раченко, Н.Ю. Посталюк и др.) и личностного развития (М.А. Вислогужева, Ф.Б. Сушкова, Л.В. Лидак, Т.Н. Щербакова и др.). Будучи по своей природе сложным социально-психологическим явлением, рефлексия может быть описана как единство трёх аспектов: субъектно-личностного, профессионально – педагогического, профессионально-личностного. Субъектно-личностный аспект представлен саморефлексивным и личностным подходами; профессионально-педагогический включает в себя деятельностный и креативный подходы; профессионально-личностный представляет собой совокупность нескольких подходов: перцептивно-рефлексивного, мотивационного, управленческого и рефлексивного.

Рефлексия в профессиональной деятельности педагога рассматривается в узком и широком смысле. В широком смысле структура рефлексии состоит из следующих компонентов: мотивационно-целевого, когнитивно-операционного, эмоционального и оценочного. Мотивационно-целевой компонент детерминирует рефлексию, наполняет личностным смыслом и вызывает стремление эффективно развивать её и использовать в собственной профессиональной деятельности. Когнитивно-операционный компо-

нент предполагает владение педагогом рядом аналитических знаний и соответствующих им умений, что позволяет ему выявлять эффективность своей деятельности и определять перспективы профессионального самосовершенствования. Эмоциональный компонент активизирует другие компоненты рефлексии, содействует их развитию, а также формирует определённое отношение к системе своих педагогических действий, к системе межличностных отношений со студентами и к своим профессионально значимым качествам и связан с оценкой уровня своей личностной и профессиональной зрелости. Оценочный компонент играет роль внутреннего побудителя к осуществлению рефлексии в профессиональной деятельности, свидетельствуя о соответствии достигнутого педагогом его целям и потребностям, позволяя своевременно фиксировать нецелесообразные действия и успешно преодолевать их.

Рассматривая рефлексия как самостоятельный феномен, её можно представить в виде трех моделей: концептуальной, операциональной, уровневой, в которых в зависимости от уровня развития педагогического мышления и рефлексивного сознания педагогом формулируются ведущие идеи, анализируются практические исследовательские действия, оценивается процесс обучения с точки зрения адекватности психологическим особенностям студентов.

Несмотря на различия в формулировках рефлексия исследователями рассматривается как ведущий фактор личностного и профессионального развития, без глубокого теоретического осмысления которого невозможно понять психологическую сущность педагогической деятельности и развития «Я-концепции». Являясь необходимым элементом профессионального самосознания, рефлексия в профессиональной деятельности выступает важным условием формирования у педагога адекватной «Я-концепции» личности и «Я- концепции» профессионала и в разной степени может влиять на взаимоотношения с участниками образовательного процесса, на компетентность педагога, на становление его профессионального самосознания и пр. На основе проведённого анализа литературы была выявлена структура «Я-концепции» педагога, включающая в себя четыре компонента: описательный, когнитивный, оценочный и поведенческий. На основе теоретического анализа литературы, изучения профессиограммы личности педагога были определены показатели адекватности «Я-концепции» педагога. К ним относятся:

- компоненты: описательный, оценочный, когнитивный, поведенческий;
- взаимосвязь структурных компонентов с уровнями развития рефлексии;
- связь рефлексии с самооценкой педагога, проявляющаяся в адекватности, устойчивости, критичности;
- собственно профессиограмма педагога, представленная группами профессионально значимых качеств его личности.

ГЛАВА II.

РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

2.1 Цель, задачи и содержание опытно-экспериментальной работы

Теоретическое осмысление проблемы влияния рефлексии на становление адекватной «Я-концепции» педагога как личности и как профессионала позволяет путём экспериментальной проверки:

- выявить уровни сформированности компонентов «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы;
- охарактеризовать структуру «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы;
- определить показатели развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога.

Данные положения проверялись в ходе экспериментального исследования, которое осуществлялось в четыре этапа:

на первом этапе анализировалась литература по проблеме исследования, происходил отбор методов для диагностической и формирующей работы;

второй, диагностико-прогностический, был посвящен констатирующему этапу эксперименту. Целью данного этапа являлось выявить и охарактеризовать структуру «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы, выявить показатели развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога. На данном этапе были использованы следующие группы методов: беседы, включённое наблюдение, тестирование, анкетирование, специальные диагностические методики;

на третьем, поисково-практическом, был осуществлён формирующий этап эксперимента: на основе анализов результатов психодиагностики подбирались и использовались методы, разработана программа формирующей и коррекционной работы, направленной на развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога и формирование на этой основе адекватной «Я-концепции».

на четвёртом, обобщающем, этапе выявлялись уровни развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога, анализировались, систематизировались и оформлялись в виде выводов результаты экспериментального исследования. В данной главе диссертационной работы подробно описан вышеупомянутые этапы исследования.

Для осуществления экспериментального исследования было взято 150 респондентов с различным стажем профессиональной деятельности: до 5, от 5 до 10, и свыше 10 лет. Экспериментальная работа осу-

существлялась на протяжении трех лет на базе Ставропольского государственного педагогического института. В эксперименте приняло участие шесть групп преподавателей, из них три экспериментальные и три контрольные группы.

Использование перечисленных методов диагностики педагогов с различным стажем работы на констатирующем этапе эксперимента осуществлялось по нескольким направлениям, исходя из описанной в теоретической части исследования структуры «Я-концепции» педагога (таблица 3).

Схема методик, задействованных в экспериментальном исследовании

Название методики	Авторы	Цель методики
Описательный компонент, представленный образом «Я – профессионал» (Приложение 1) [16,24,139]		
1. Методика «идеальное-Я» и «реальное-Я»	J.F. Calhaun, J.R. Acocella	Изучение степеней различия между образом реальным и идеальным. Выявление степени неудовлетворённости собой
2. Опросник «Оценка профессиональной направленности личности педагога»	Т.Н. Банщикова, Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина	Изучение и сравнение различных типажей педагогов
3. Ориентационная анкета «Определение направленности личности»	Брасс	Выявление направленности личности педагога «на себя»; «на общение»; на «профессиональную деятельность»
4. Методика «Временные децентрации»	Е.И. Головах, А.А. Кроник	Изучение временной направленности личности педагога
5. Тест «Педагогическая рефлексия индивидуального стиля»	А.К. Маркова	Выявление стилей, используемых педагогом в своей профессиональной деятельности
6. Проективная методика исследования личности – «Я» (социально – символическое задание)	Б. Лонг, Р. Зиллер, Р. Хендерсон	Измерение самоотношения и самоидентичности личности
Оценочный компонент, основанный на механизмах самооценки и саморегуляции (Приложение 2)		
1. Методика «Изучение самооценки личности методом беседы»	Е.В. Дендеберя	Выяснение уровней развития самооценки у педагогов

2. Тест «Влияние самооценки на уверенность в себе»	Е.В. Дендеберя	Выявление степени корреляции между уровнем развития самооценки и уверенностью педагога в себе
3.Методика «Исследование самооценки личности»	Е.В. Дендеберя	Изучение уровня развития самооценки
4. Тест «Измерение уверенности в себе»	Е.В. Дендеберя	Изучение степени уверенности в себе
5. Тест «Определение степени согласия с собой»	Дендеберя Е.В	Изучение уровня развития самооценки, рефлексии в профессиональной деятельности педагога
6.Методика «Диагностика тактики поведения в конфликтной ситуации»	(адаптированный вариант текста К.Н. Томаса)	Выявление тактики поведения педагога в конфликтных ситуациях

Когнитивный компонент, состоящий из комплекса представлений педагога о себе как о профессионале (Приложение 3)

1. Анкета: «Учитель-ученик»	Н.В. Клюева	Изучение уровня развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога
2. Методика «Педагогическая рефлексия личностных качеств»	А.К. Маркова	Изучение уровня развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога
3. Беседа: «Интервью с педагогом»	Т.Н. Банщикова, Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина	Выявление уровня развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога
4. Вопросник «Анализ педагогом мотивационной и стимулирующей деятельности в обучении»	Т.В. Морозова	Изучение объема и уровня мотивации студентов на учебных занятиях
5. Методика «Диагностика уровня развития педагогической деятельности»	Т.Н. Банщикова, Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина	Изучение уровня развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога; выявление уровня сформированности педагогической деятельности

Поведенческий компонент, включающий в себя коммуникативные действия и механизмы самоанализа (Приложение 4)

1. Анкета «Барьеры педагогической деятельности»	Е.И. Рогов	Выявление способности педагога к саморазвитию
2. Анкета «Способность педагога к саморазвитию»	Е.И. Рогов	Выявление факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию и саморазвитию педагогов
3. Само тест «Готовность к саморазвитию»	Е.В. Дендеберя	Выявление уровня готовности педагога к саморазвитию
4. Само тест «Профессиональное мастерство педагога»	Е.В. Дендеберя	Изучение уровня профессионального мастерства педагога через его саморазвитие
5. Методика «Рефлексия в педагогическом общении»	А.К. Маркова	Изучение уровня развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога; выявление коммуникативной способности педагога в процессе общения
6. Методика «Педагогическая рефлексия в сфере общения»	А.К. Маркова	Изучение уровня развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога; выявление коммуникативной способности педагога в процессе взаимодействия со студентами

В результате проведённой экспериментальной работы были получены следующие результаты, которые подверглись количественной и качественной обработке (рисунки 2, 3, 4, 5).

Характеристика личности педагога в контексте описательного компонента, представленная образом «Я-личность».

Педагоги, с одной стороны, испытывают внутреннее давление, как бы требующее от них соответствия своему идеалу, а с другой – «внешнее» давление, заставляющее соответствовать ожиданиям окружающих в данный момент. Референтом первого является идеальный «образ Я», второго – реальный «образ Я». Когда педагоги соотносят данные обратной связи, полученные в результате своей деятельности, с идеальным «образом Я», это влияет на их самооценку. Интерпретируя эту информацию по отношению к нормативному в данный момент «образу Я», педагоги относят себя к более или менее удачному социальному типу. Важным является не само по себе содержание обратной связи, а способ, каким педагог её интерпретирует, и референт, с которым соотносит.

У педагогов должен быть сформирован «образ Я», то есть представление о том, как они должны выглядеть в глазах других людей:

коллег, студентов, родителей, включённых в соответствующую ситуацию. Педагоги осознают себя в качестве особого объекта, зависимо от других при выполнении профессиональной деятельности. У педагогов наблюдается определение своего «Я» в данный момент через осознание своего настоящего положения и действий в свете желаемого и реального будущего, оценка достигнутого в прошлом, понимание того, что необходимо сделать в настоящий момент, чтобы достичь в профессионализме того, чего хочется, – это необходимое условие развития личности. Сформированный «образ Я» – это и предпосылка и следствие взаимодействия педагога с участниками образовательного процесса.

Осознание себя в качестве устойчивого субъекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая независимо от меняющихся ситуаций, способна оставаться сама собой. Ощущение педагогом своей единственности поддерживается непрерывностью его переживаний во времени. Непрерывность таких переживаний и даёт педагогу интегрировать себя в единое целое. Главной целью профессионального самосознания здесь является сделать доступными для педагога мотивы и результаты его поступков и дать возможность понять, каков он есть на самом деле с точки зрения участников образовательного процесса. Так, педагоги со стажем работы до 5 лет (35,6 %) субъективируют «образ Я», не принимая во внимание условия и факторы учебно-образовательного процесса, которые могут оказывать соответствующее влияние. Представители данной группы в своей работе ориентируются на будущие успехи и достижения, не принимая во внимание настоящее. Преобладающими ответами на вопросы диагностических методик были следующие: «наибольшее удовлетворение у меня вызывает сознание того, что меня окружают друзья», «больше всего я ценю успех», «человек должен стремиться к тому, чтобы другие были им довольны» и т.д.

Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет (47,3%) имеют представление о том, каким должен быть педагог на современном этапе развития общества. С помощью результатов диагностических методик было выявлено, что их представление об образе «Я – профессионал» зависит от авторитетных фигур, проявляющейся индивидуализации (сходства или отличия от других педагогов), осуществляющейся идентификации. Для представителей данной группы характерна ориентация на настоящие достижения, успехи, удачи в профессиональной деятельности. В их высказываниях преобладают следующие ответы: «хуже всего, когда педагог не скрывает, что некоторые студенты ему несимпатичны», «для меня нет ничего хуже, чем неудача при выполнении своей работы», «приятно, когда работаешь над важным для всех делом», «человек должен стремиться к тому, чтобы реализовать свои цели» и т.д.

У педагогов с большим профессиональным опытом (52,8%) «образ Я» отражает неадекватные представления о себе как личности.

Субъективные представления не соотносятся с теми характеристиками, которые обозначены в высказываниях студентов, коллег.

Профессиональная деятельность педагога предполагает его ориентацию на самого себя, на общение и собственно на свою деятельность. Эта ориентация детерминирована стажем работы и направленностью личности педагога. В соответствии с этой направленностью нами выявлены следующие типы педагогов (по Е.И. Рогову): «эксперт-организатор», «эксперт-проектировщик», «эксперт-предметник», «эксперт по коммуникации» и «эксперт-аналитик». Для каждого типа педагогов характерны соответствующие качества.

Так, педагоги со стажем до 5 лет (60%) при организации профессионально-педагогической деятельности выполняют функцию «эксперта по коммуникации», что проявляется в общительности, доброте, эмоциональности, низкой конфликтности и т.д. Педагоги стремятся к поиску оптимальных механизмов совместимости со студентами. Без особого труда реализуют коммуникативную функцию, могут выполнить любую организаторскую работу.

Профессионально-педагогическая деятельность у педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет (66,5%) реализуется через следующие функции: «эксперт по коммуникации», «эксперт-проектировщик», «эксперт-организатор». При реализации данных функций у педагогов проявляются следующие качества: требовательность, организованность, наблюдательность, рационализм, профессиональная компетентность, стремление к творчеству, жесткая направленность студентов на предмет, организация их деятельности и т.д.

Педагоги со стажем работы свыше 10 лет (63,6%) при осуществлении деятельности выполняют функции «эксперта-предметника» и «эксперта-аналитика» и характеризуются следующими качествами личности: высоким интеллектом, принципиальностью, нравственностью, соблюдением моральных норм, способностью моделировать образовательное пространство. В их ответах преобладают следующие высказывания: «твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь студентов», «хуже всего, когда педагог недостаточно хорошо знает предмет, который преподает» и т.д.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. У педагогов со стажем работы до 5 лет описательный компонент сформирован на низком уровне. Это проявляется в следующем: у педагога наблюдается низкая личная заинтересованность к осуществлению рефлексивной деятельности. Отсутствует тенденция к совершенствованию собственной профессионально-педагогической деятельности. Прослеживается моноподнаправленность личности.

У педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет описательный компонент сформирован на среднем уровне. Педагоги осуществляют несистематическую рефлексивную деятельность, прослеживается полинап-

равленность личности, появляется «открытость к новому», наблюдаются отдельные признаки творческого подхода. Педагоги работают над выработкой индивидуального стиля собственной деятельности.

Педагоги со стажем работы свыше 10 лет в профессиональной деятельности ориентируются на регламентированную деятельность. Они заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, стремятся к деловому сотрудничеству. У них прослеживается тенденция к осуществлению рефлексивной деятельности, но она несистематическая, нецеленаправленная. В работе наблюдаются полинаправленность личности, выработка индивидуального стиля деятельности. Все перечисленные выше характеристики свидетельствуют о среднем уровне сформированности описательного компонента.

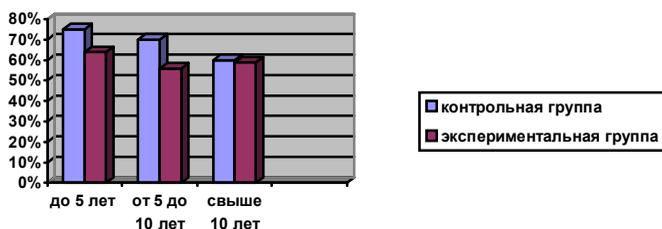


Рисунок 1 – Описательный компонент «Я-концепции» педагога

Оценочный компонент «Я-концепции» педагога, основанный на механизмах самооценки и саморегуляции. Здесь мы выявляли следующие параметры самооценки: степень адекватности, устойчивость, критичность.

В процессе эксперимента педагоги высказывали суждения, имеющие явно выраженный оценочный характер. Для педагогов с небольшим стажем работы (20,0%) характерным эталоном собственной самооценки выступали оценочные суждения других людей: студентов, родителей, коллег. Педагоги с большим опытом работы (46,8%) способны судить о степени наличия определённого качества в каждый данный момент сравнительно с тем, как оно проявлялось у них раньше. Прослеживалось переживание педагогами довольства или недовольства собой. Это объясняется зависимостью ситуаций успеха или неуспеха, накопленных личностью в своем опыте. Самооценка здесь тесно связана с уровнем притязаний.

Так как самооценка является результатом, прежде всего, мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения и т.д.), то в ответах можно проследить рациональный компонент в самооценке. У педагогов, которые в оценке своих качеств руководствовались осознанными знаниями, логическими рассуждениями и доказательствами, самооценка была ближе к реальной (педагоги с большим стажем работы – 54,2%).

И наоборот, уменьшение удельного веса рационального компонента в пользу эмоционального ведёт к возрастанию расхождений между суждениями педагогов о себе и тем, каков он в действительности (педагога со стажем работы до 5 лет – 38,9%).

Для педагогов характерны разнообразные объекты осознанного самооценивания: педагоги со стажем работы до 5 лет (16,8%) оценивают свой внешний вид, своё место в системе взаимоотношений с окружающими, своё поведение. Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет (62,6%) и свыше 10 лет (66,7%) оценивают, прежде всего, свои профессиональные способности, умственные и физические качества, черты характера. Анализ данных показал, что у педагогов со стажем работы до 5 лет общая самооценка личностных и профессиональных качеств явно неадекватная. Она ситуативна, некритична, с элементами демонстративности, частные самооценки не аргументированы, самоанализ и анализ личности чаще основан на внешности и внешних признаках поведения, наблюдается неуверенность – самоуверенность в себе и результатах своей педагогической деятельности. В их ответах преобладают следующие высказывания: «мне хватает уверенности в себе», «в спорах я всегда стараюсь высказаться», «я не считаю себя глупым», «я никогда не относился к числу застенчивых людей» и т.д. У педагогов наблюдается высокая уверенность в себе, что характеризует недостаточно высокую совместимость с другими участниками учебно-образовательного процесса в ситуациях межличностного взаимодействия. Отмечается «разбросанность», несистематичность самовоспитания. Для некоторых педагогов характерны сомнения и недовольство собой. Можно судить о наличии каких-либо преград, факторов, препятствующих принятию собственной личности. Скорее всего, это обусловлено необъективным оцениванием своих возможностей, проявлением нетерпимости по отношению к себе. В случаях возникновения конфликтов придерживаются тактики соперничества, иногда соглашения. Несмотря на это, ориентируются на мнение коллег с большим профессиональным опытом. Педагогам со стажем работы от 5 до 10 лет свойственны следующие характеристики личности: они в полной мере владеют исследовательскими умениями и навыками; общая самооценка приближается к адекватной, однако она неустойчива и не соотносится педагогом с профессиональными достижениями; критичность самооценки проявляется главным образом в ретроспективном плане. Частные самооценки аргументируются не в полном объёме; самоанализ осуществляется на основе «размытого» идеала личности или, напротив, конкретного идеала, но в целом безотносительно к профессии педагога. В процессе деятельности педагоги с лёгкостью идут на контакт. В случае возникновения конфликтных ситуаций придерживаются тактики сотрудничества и соглашения. Результаты исследования показали, что педагоги при ответах выбирали качества личности, как с отрицательными, так и с положительными множествами, что так же

характеризует адекватность самооценки и степень уверенности в себе. К таким качествам относятся: аккуратность, вдумчивость, жизнерадостность, подозрительность, принципиальность, гордость, вспыльчивость и т.д. Наблюдается невысокая способность педагогов к осуществлению саморегуляции. У педагогов со стажем работы свыше 10 лет общая самооценка адекватна, она стабильно привязана к профессиональным достижениям, реалистична и выходит на прогностический уровень. Обоснованность частных самооценок высокая, она подкрепляется фактами, обнаруженными связями и выводами из опыта работы. Отмечается высокий уровень рефлексии применительно к профессии педагога, систематичность в самопознании и самокоррекции, перенос корректировочных действий на работу со студентами.

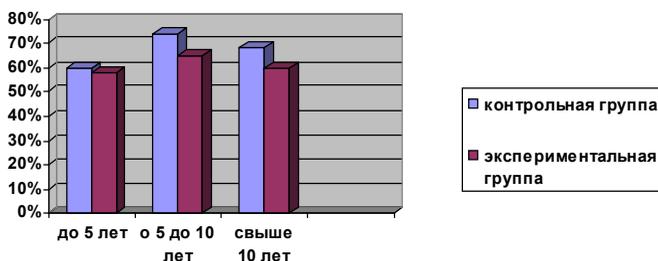


Рисунок 2 – Оценочный компонент «Я-концепции» педагога

Характеристика личности педагога с позиции когнитивного компонента, состоящего из комплекса представлений преподавателя о себе как о профессионале. Здесь нами изучалась способность педагога к осуществлению рефлексии с целью анализа своей профессиональной деятельности, а также выявлялись необходимые при её осуществлении знания, умения, навыки.

Педагоги в зависимости от стажа работы в своей профессионально-педагогической деятельности используют различные методы мотивации и стимулирования деятельности студентов. Педагоги со стажем работы до 5 лет (55,7%) используют эмоциональные и познавательные методы, для которых характерны: поощрение, порицание, удовлетворение желания быть значимой личностью, опора на жизненный опыт, выполнение творческих заданий, создание проблемных ситуаций и т.д. Волевые методы (рефлексия поведения, прогнозирование будущей жизнедеятельности, предъявление учебных требований) в профессиональной деятельности этими педагогами не используются.

Эмоциональные, познавательные и частично волевые методы мотивации и стимулирования деятельности студентов на занятиях используются педагогами с большим стажем работы. Они стараются создать ситуацию успеха на лекциях, применяют стимулирующее оценивание,

проблемные ситуации, стремятся к формированию ответственного отношения к учебной деятельности, осуществлению рефлексии своего поведения. Ориентации на социальные мотивы не наблюдается (педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет – 46,9%). Педагоги со стажем работы свыше 10 лет (37,1%) используют в основном познавательные и частично волевые методы мотивационной и стимулирующей деятельности студентов при обучении. Использование эмоциональных методов не наблюдается.

При диагностике деятельности педагогов выявились следующие особенности. Педагоги со стажем работы до 5 лет (32,8%) в процессе беседы относительно своей профессиональной деятельности давали лаконичные ответы неразвернутого, формального характера. Они не видят перспективы своей работы, не могут сформулировать педагогические проблемы и возможные пути их решения. При диагностике их профессиональной деятельности проявилась нестабильность её качественной характеристики, так как эти педагоги ещё не в совершенстве овладели профессиональными знаниями и методами работы. Наблюдается наличие профессиональных знаний и умений, связанных с межличностным познанием участников учебно-образовательного процесса. Педагоги ориентированы на коммуникативную деятельность, включающую непосредственное и опосредованное общение.

В результате беседы с педагогами со стажем работы от 5 до 10 лет (27,3%) обозначились следующие характеристики их профессионально-педагогической деятельности. Педагоги продолжают работать над формированием индивидуального стиля деятельности. Они видят профессиональные проблемы и трудности, но им не всегда удается найти адекватные способы решения проблем. Ответы педагогов относительно своей деятельности осмысленны, развернуты. Качественная характеристика педагогической деятельности в этой группе проявилась достаточно устойчиво. Системность и творческий подход проработаны не до конца успешно, но педагоги стремятся этого достичь. У них наблюдаются необходимые в работе профессионально-педагогические знания, умения, навыки, прослеживается стремление к рефлексии, коррекции и контролю своей деятельности, появляются навыки к самопознанию.

Диагностика профессионально-педагогической деятельности педагогов со стажем работы свыше 10 лет (42,4%) выявила следующие её показатели. Она определяется качественной, довольно устойчивой характеристикой. Системность и творчество в деятельности осуществляются эпизодически. Педагоги овладели достаточным уровнем профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для реализации педагогической деятельности. В ходе беседы получены достаточно глубокие суждения о педагогической деятельности. У педагогов уже выработались определённые методы, приёмы, технологии организации учебно-образовательного процесса. Они видят перспективы своего развития.

В педагогической профессиональной деятельности выделяются три компонента: гностический, поведенческий и эмоциональный. Приоритетность использования этих компонентов, несомненно, зависит от опыта работы. При анализе данных анкет выявилось, что у педагогов со стажем работы до 5 лет (23,1%) практически отсутствует поведенческий компонент, отражающий реальные взаимодействия педагога и студента. Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет (41,6%) акцентируют свое внимание на реализации эмоционального и гностического компонентов, позволяющих осуществлять рефлексии собственной работы.

Педагоги со стажем работы свыше 10 лет (34,3%) в своей профессиональной деятельности ориентируются только на гностический компонент, определяющий уровень компетентности педагога как специалиста с точки зрения студентов. Ими практически не учитывается поведенческий компонент, отражающий реальное взаимодействие педагога и студента, полностью отрицается эмоциональный компонент, характеризующий степень симпатии студентов и педагогов по отношению друг к другу. Поэтому в ответах студентов часто присутствовали следующие высказывания: «педагог не учитывает моих индивидуальных особенностей», «я не стану делиться с педагогом своими мыслями» и т.д.

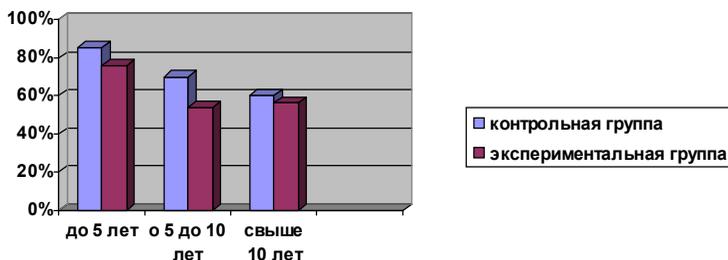


Рисунок 3 – Когнитивный компонент «Я-концепции» педагога

Поведенческий компонент «Я-концепции» педагога включает в себя коммуникативные действия и механизмы самоанализа. В результате анализа методики по данному компоненту в профессионально-педагогической деятельности педагогов со стажем работы до 5 лет (68,7%) и при характеристике личности, обозначились следующие тенденции. У них отсутствует сложившаяся система саморазвития. Ориентация на развитие сильно зависит от условий, к которым можно отнести следующие препятствующие факторы: разочарование в результате имеющихся неудач; неадекватная обратная связь с членами коллектива, студентами. Педагоги стремятся к саморазвитию, установлению обратной связи с участниками учебно-образовательного процесса, стараются учитывать особенности общения в процессе взаимодействия с ними. Но завышенная самооценка, самодовольство и чрезмерная уверенность

– неуверенность в себе искажают результаты профессиональной деятельности и мешают установлению полноценного межличностного взаимодействия. При организации лекционных, семинарских занятий педагоги ориентируются на демократический стиль установления взаимоотношений. Студенты выступают источником общения, а не его средством. Педагоги не стремятся к четкому планированию занятий, предпочитают работать с сильными студентами. У педагогов, проработавших от 5 до 10 лет (73,3%) в образовательном учреждении, данный компонент сформирован на среднем уровне. Практически все педагоги стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию. Препятствующими факторами в работе, по их мнению, выступают: ограниченные ресурсы, недостаток времени, отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителя. Но, тем не менее, педагоги выделяют и стимулирующие факторы: доверие, интерес к работе, возрастающая ответственность. В ответах педагогов преобладают следующие высказывания: «у меня часто возникает желание больше узнать о себе», «я хочу лучше и эффективнее работать», «обстоятельства сильнее меня, даже если я хочу что-то сделать», «хочу знать себя, но не могу изменить». Ориентация на развитие, как и в предыдущей группе, зависит от обстоятельств. Педагоги психофизически готовы к осуществлению своей деятельности. Наблюдается социально-психологическая основа совершенствования профессионального мастерства, достаточный уровень развития склонностей и способностей для реализации профессиональной деятельности. Необходимо лишь наличие сложившейся системы к осуществлению саморазвития. При организации учебно-образовательного процесса педагоги придерживаются демократического стиля общения. При осуществлении межличностных взаимоотношений приоритетными показателями выступают: готовность педагога стать на точку зрения студента, стремление создать удовлетворенность у всех участников в конце занятия, формирование у студентов дисциплины мышления и т.д. У педагогов со стажем работы свыше 10 лет (77,3%) обозначились невысокие результаты при диагностике поведенческого компонента. Педагоги в своей деятельности опираются на приобретенные ранее профессиональные знания и умения, отрицают использование новых технологий и интерактивных методов обучения. Главная задача – донести до студентов знания. При этом практически не осуществляется обратная связь между участниками образовательного процесса. Студенты выступают средством общения, педагог не предусматривает реализацию коммуникативных задач на своих занятиях; много внимания уделяют повторению и закреплению пройденного материала, обеспечивают хорошее качество знаний у большинства студентов. Они в большей степени ориентируются на авторитарный стиль взаимоотношений. Педагоги считают, что им необходимо демонстрировать невозмутимость, беспристрастность, минимально использовать на занятиях экспрессивные средства. Они не стремятся к саморазвитию и к са-

мосовершенствованию. Во многом профессионально-педагогическая деятельность педагогов этой группы определяется особенностями возраста преподавателей, состоянием их здоровья, собственной инертностью, отсутствием чувства удовлетворения от проделанной работы. В ответах педагогов преобладают следующие высказывания: «я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться», «у меня нет желания знать свои плюсы и минусы», «я не хочу знать себя и не могу изменяться» и т.д. У педагогов наблюдается критический уровень психофизической готовности к профессиональной деятельности, но выявляется социально-психологическая основа совершенствования профессионального мастерства.

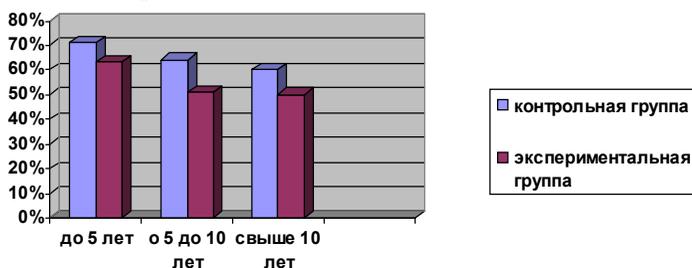


Рисунок 4 – Поведенческий компонент «Я-концепции» педагога

В процессе анализа, обобщения результатов проведённого исследования были определены и охарактеризованы структурные компоненты «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы (таблица 4).

Уровни сформированности компонентов «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы

Компоненты «Я-концепции» педагогов	Уровни сформированности компонентов								
	Педагоги со стажем работы до 5 лет			Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет			Педагоги со стажем работы свыше 10 лет		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Описательный	+				+			+	
Оценочный	+				+			+	
Когнитивный		+			+				+
Поведенческий		+			+		+		

Полученные данные об уровнях сформированности структурных компонентов «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы позволяют составить их сравнительную описательную характеристику (таблица 5).

Сравнительная характеристика компонентов «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы

Характеристика компонентов «Я-концепции» педагогов	Педагоги со стажем работы до 5 лет	Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет	Педагоги со стажем работы свыше 10 лет
Описательный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - субъективизация образа «Я», не принимаются во внимание условия и факторы учебно-образовательного процесса; - ориентация на будущие успехи и достижения; - профессиональная направленность: «эксперт по коммуникации»; - ориентация на: себя, на общение; 	<ul style="list-style-type: none"> - зависимость представлений об образе «Я-профессионал» от авторитетных фигур; - ориентация на настоящие достижения, успехи; - профессиональная направленность: «эксперт по коммуникации», «эксперт-проектировщик», «эксперт-организатор»; - ориентация: на общение, профессиональную деятельность; 	<ul style="list-style-type: none"> - зависимость осознания себя в качестве особого объекта от других; - ориентация на прошлые достижения и успехи; - профессиональная направленность: «эксперт-предметник», «эксперт-аналитик»; - ориентация на: профессиональную деятельность;
Оценочный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - наличие эмоционального компонента самооценки; - расхождение суждений педагога о себе с мнением других; - объекты самооценивания: внешний вид, место в системе взаимоотношений с окружающими, собственное поведение; - самооценка неадекватная, не критичная, ситуативная; - самоанализ основан на внешних 	<ul style="list-style-type: none"> - наличие рационального и эмоционального компонента в самооценке; - реальная самооценка; - объекты самооценивания: профессиональные способности, умственные и физические качества, черты характера; - самооценка адекватная, неустойчивая, критичность проявляется в ретроспективном плане; - самоанализ осу- 	<ul style="list-style-type: none"> - наличие рационального компонента в самооценке; - реальная самооценка; - объекты самооценивания: профессиональные способности, необходимые педагогические знания, умения, умственные и физические качества; - общая самооценка адекватная, она стабильно привязана к профессиональным достижениям, реалистична и выходит на прогностический уровень;

Когнитивный компонент

признаках поведения; - чрезмерная уверенность- неуверенность в результатах собственной деятельности; - методы мотивации и стимулирования деятельности студентов: эмоциональные, познавательные; - репродуктивный и адаптивный уровни деятельности: сообщение знания, которыми педагог сам владеет, а так же учет особенностей восприятия и понимания предмета; - неустойчивая качественная характеристика профессиональной деятельности; - низкий уровень сформированности профессионального мышления: решение задач осуществляется по устоявшимся шаблонам (педагогические задачи на этом уровне подменяются функциональными - ориентация на эмоциональный компонент деятельности; - ориентация на творческое осуществление профессиональной деятельности;	ощущается на основе «размытого» или конкретного идеала личности; - методы мотивации и стимулирования деятельности студентов: эмоциональные, познавательные, частично волевые; - уровень, локально моделирующий знания: трансляция, конструирование материала при восприятии нового материала; уровень деятельности, системно моделирующий знания; -устойчивая качественная характеристика профессиональной деятельности; - высокий уровень сформированности профессионального мышления: нестандартный подход к анализу ситуаций, решение задач на основе диагностирования конкретных условий; - ориентация на эмоциональный, гностический компоненты деятельности; - ориентация на творческое осуще-	-самоанализ осуществляется на основе практического опыта; - методы мотивации и стимулирования деятельности студентов: познавательные, волевые; - уровень деятельности, системно моделирующий знание; уровень, системно моделирующий поведение студентов; - устойчивая характеристика профессиональной деятельности; - средний уровень сформированности профессионального мышления: характеризуется наличием отдельных творческих элементов при решении задач (проявляются первоначальные умения синтезировать полученные теоретические знания использовать их на практике); - ориентация на гностический компонент деятельности; - отсутствие стремления к реализации творческого потенциала;
---	---	---

Поведенческий компонент	- отсутствует сложившаяся система саморазвития; - стремление к саморазвитию проявляется на психологическом (личностном) уровне, уровне интеллектуального и личностного саморазвития, что выводит на проблемы организации своей познавательной сферы деятельности, проблемы управления своими психическими состояниями; - осуществляется демократический, авторитарный стиль преподавания; - в процессе общения студент выступает источником, а не средством;	ствление профессиональной деятельности; - ориентация на развитие зависит от обстоятельств; - стремление к саморазвитию проявляется на психологическом (личностном) уровне, уровне интеллектуального и личностного саморазвития; на духовном уровне, уровне субъективного отношения к себе и к миру; - осуществляется демократический стиль преподавания; - в процессе общения студент выступает источником, а не средством;	- отсутствует стремление к саморазвитию; - стремление к саморазвитию проявляется на психофизиологическом уровне (выводят педагога на проблемы физического саморазвития, проблемы самовыздоровления); на социальном уровне, связанном с актуализацией проблем межличностных отношений; - осуществляется авторитарный стиль преподавания; - в процессе общения студент является средством общения;
-------------------------	---	---	---

Изложенное выше позволило сделать вывод о том, что структура «Я-концепции» педагога дает возможность выявить показатели, от которых зависит уровень развития рефлексии в его профессиональной деятельности:

- стаж работы педагога;
- самооценка педагога, проявляющаяся в адекватности, устойчивости и степени критичности;
- творческий подход в профессиональной деятельности педагога;
- профессиональная направленность, которая характеризуется функциями, выполняемыми педагогом в процессе профессиональной деятельности; педагог одновременно выступает как эксперт по коммуникации, эксперт-аналитик, эксперт-организатор, эксперт-проектировщик, эксперт-предметник;

- профессиональное самосознание педагога, проявляющееся в критичном, рефлексивном мышлении;
- педагогическое мастерство, которое определяет уровни сформированности профессиональной деятельности.

Полученные результаты проведённого исследования обозначили необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, направленного на формирование адекватной «Я-концепции» через развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога.

2.2. Программа и технология формирования адекватной «Я-концепции» педагога

Констатирующий этап эксперимента выявили низкий и средний уровни сформированности компонентов «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы, а также невысокий уровень развития их рефлексии. В связи с этим возникла необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, целью которого является формирование адекватной «Я-концепции»; развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога; становление адекватной самооценки; развитие способности к саморегуляции и профессиональной уверенности; формирование позитивных личностных сил, обеспечивающих изменение поведения; развитие способностей к прогнозированию.

Для реализации данной цели была разработана программа «Я – личность. Я – педагог. Я – профессионал», которая реализовывалась в течение 2005 – 2006 учебного года.

Пояснительная записка к программе.

В настоящее время образование претерпевает значительные изменения в связи с изменениями в социально-экономической жизни общества. Вопросы повышения качества образования связываются с фундаментализацией и гуманизацией его содержания, демократизации перестройки подготовки специалистов в системе образования в целом, с поиском путей совершенствования профессионально-педагогической подготовки, его индивидуализации, дифференциации.

Однако специальные исследования, практика подготовки специалистов в педагогическом вузе, анализ собственной деятельности и деятельности выпускников вуза свидетельствует о том, что эта задача ещё не решена на современном этапе, реальный уровень подготовки выпускников педагогических вузов всё ещё не соответствует потребностям общества.

Это ставит перед работниками образования задачу поиска новых форм подготовки специалистов. Необходимость пересмотра содержания, форм, методов подготовки специалистов в системе образования обусловлена имеющимися противоречиями между требованиями общества и реальным уровнем подготовленности специалистов к рефлексивной профессионально-педагогической деятельности.

На современном этапе развития общества всё ещё срабатывает механизм отчуждения человека от мира общечеловеческой духовности. Вместо формирования потребности в саморазвитии насаждаются заучивание догм, поощряется репродуктивная деятельность. На протяжении длительного времени господствовало представление о том, что главная задача вуза состоит в том, чтобы выпускники приобрели умение владеть системой передачи определённой информации студентам. Приоритетным в учебно-воспитательной работе были требовательность, убеждение, оценка и приказ. Следствием такого понимания педагогической деятельности стало формирование репродуктивной позиции, предопределяющей эталоны «педагогичности»: консерватизм, закрытость в общении, назидательность. Воспитание и обучение учащихся в духе послушания, ориентации на образец тормозят формирование рефлексивного, творческого, поискового отношения к миру, людям, самому себе.

Общество не стоит на месте. Развиваясь и совершенствуясь, оно постоянно предъявляет человеку всё новые и более совершенные требования. Прогрессом развития общества выступает новое качество человека, а именно его рефлексивное самосознание, сформированная адекватная «Я-концепция». При наличии данных составляющих общество сможет получить специалистов, способных по-иному выстраивать образовательный процесс, свою профессионально-педагогическую деятельность. Чтобы таких специалистов выпускать, такими составляющими должны обладать сами педагоги, независимо от стажа их профессиональной деятельности. Педагоги должны сами владеть приемами личностной и профессионально-педагогической рефлексии; осуществлять самоанализ собственной деятельности и вносить в неё коррективы. Поэтому нами была составлена программа «Я – личность. Я – педагог. Я – профессионал».

Целью данной программы является:

- выработка каждым участником своего профессионального стиля;
- осознание своих профессиональных возможностей;
- определение путей профессионального роста;
- осуществление рефлексии представлений о себе, создание целостного восприятия «образа Я»;
- развитие нестандартного «педагогического» мышления, раскрытие творческого потенциала личности педагога через самопознание, саморефлексию;
- развитие способности к прогнозированию; умение предвидеть результаты своей профессиональной деятельности;
- познание педагогом эмоциональных состояний, расширение их диапазона, осознание причин, их вызывающих, развитие навыков рефлексии эмоциональных состояний;
- активизация процесса самопознания, развитие адекватности самооценивания собственной профессиональной деятельности, развитие профессиональной и личностной уверенности.

В связи с этим в программе поставлены и решаются следующие задачи:

развить у педагогов представление о различных видах рефлексии: личностной, педагогической, рефлексии эмоциональных состояний и значимости этого понятия в профессиональной деятельности;

ознакомить с приёмами и способами осуществления самопознания и рефлексии в профессиональной деятельности педагога;

развить и активизировать систематическое, последовательное, креативное мышление как один из основных компонентов профессионального самосознания педагога;

развить у педагога положительные представления, чувство уверенности и способность адекватного оценивания собственной профессионально-педагогической деятельности;

способствовать дальнейшему становлению профессионального самосознания и представлению педагога о собственной адекватной «Я-концепции».

Задачи программы решаются путём развития рефлексии, привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной сторон общения, осмысления своей профессиональной позиции.

Исходными методологическими положениями программы выступили:

1) концепция гуманистического подхода (В.А. Петровский, В.К. Калинин, И.Б. Котова, Р.М. Чумичева, Е.Н. Шиянов и др.), предполагающая использование индивидуальных особенностей личности педагога в его развитии и саморазвитии;

2) концепция деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), позволяющая продолжить формирование профессионально-педагогических способностей и качеств в общей структуре свойств в отношениях и деятельности личности, а также выделить показатели рефлексивной деятельности педагога:

- всесторонность, диалектичность анализа психолого-педагогических положений и явлений;

- профессиональная работоспособность, стремление к самосовершенствованию, самореализации, саморазвитию;

- обоснование на научно-теоретической основе технологических решений идей педагогов-новаторов, разработка своих инноваций, совершенствование конкретного аспекта деятельности вуза;

- нравственно-волевые качества педагогов, способность к осуществлению саморегуляции.

3) концепция операционально-технологического подхода (А.С. Гусев, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова, Е.А. Яблокова, О.С. Анисимов). Этот подход рассматривается не только на прикладном, практическом, эмпирическом уровнях, разработках акмеологических технологий, а также совокупностью способностей, навыков, умений, профессиональ-

но важных качествах, но и включает в себя, по мнению А.К. Марковой, в качестве компонента операциональной сферы профессионального сознания, самосознание, профессиональное мышление (тип мышления). Система технологического обеспечения деятельности в профессии подразумевает оптимальное использование психологических ресурсов личности, их развитие и совершенствование. Согласно этой концепции миром управляют процессы творческой эволюции, создающие новые ценности через осуществление рефлексивной деятельности. Содержание концепции выстраивается на трёх важнейших позициях: развитие индивидуальности, развитие активности, развитие творчества через самопознание и рефлексию.

Программа «Я – личность. Я – педагог. Я – профессионал»: реализовывалась с учётом следующих принципов: последовательности и логичности, систематичности, доступности, активности, научности, учёта возрастных и индивидуальных психологических характеристик. Были использованы три основных группы методов, выделенных С.Ю. Степановым: рефлексивный полилог, рефлексивное «коктейлирование», метод рефлексивных инверсий.

1. Рефлексивный полилог, как метод создания рефлексивной сферы, включает следующие процедурные шаги: актуализирование и развитие у участников творческих возможностей к самостоятельному осмыслению проблем определённой предметной области и к выработке способов и путей их разрешения в процессе коллективного познавательного поиска.

В результате осуществления полилога достигаются следующие результаты: содержательные – проект решений или направлений, разработок в предметной области; дидактические – глубокое освоение содержания этой области всеми участниками занятия, выработка умений обоснованно ставить задачу и решать её в рамках проблемы.

Полилог является одной из наиболее продуктивных форм осмысления и преобразования содержания предметно-интеллектуального компонента профессиональной деятельности.

Структура полилога «круговая», она обязывает участников сосредоточенно слушать и осмысливать рассуждения предыдущих выступающих, а самое главное – не просто критиковать, но активно рефлексировать содержательные основания их творческого поиска, отталкиваясь от них, выдвигать конструктивные и конкретные дополнения и альтернативы.

Каждый участник, согласно «круговой» структуре, вынужден реализовывать: во-первых, позицию оппонента, критика, резонёра и контролёра по отношению ко всем предыдущим выступающим; во-вторых, позицию проблематизатора и генератора по отношению ко всем последующим выступающим.

2. Рефлексивное «коктейлирование» – группы, работающие над содержательными проблемами, перемешиваются между собой и продол-

жают работать в новом составе. Процедура предоставляет возможность использовать в работе смыслы, созданные другой группой, построить общее смысловое поле, что обеспечивает осознание, понимание, осмысление произошедших событий во всей их многоплановости.

3. Метод рефлексивных инверсий. Суть данного метода состоит в том, что с помощью специальных психологических перевёртышей, реинтерпретаций культурных аналогов участники вовлекаются в психологический «иномир» условного, в каком-то смысле, фантастического существования – инобытия – на фоне уже имеющегося в их жизни нормального, привычного мира и обыденного способа существования – бытия.

Данная программа состоит из четырёх блоков (таблица 6), исходя из структурных компонентов рефлексии в профессиональной деятельности педагога, обозначенных в теоретической главе диссертационного исследования.

I блок «Образ Я» – направлен на развитие представлений у педагога собственного «образа Я». Он представлен 12 упражнениями. Его целью является формирование целостного личного представления о себе; развитие личностной рефлексии; формирование собственного «образа Я»; развитие творческого потенциала педагога; расширение временной перспективы; развитие навыков самопознания.

II блок «Образ «Я – профессионал» – ориентирован на формирование у педагога профессионального «образа Я». Он представлен 12 упражнениями. Его целью является развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога; развитие рефлексии профессиональных ценностей и принципов; осуществление самоанализа собственной профессиональной позиции; формирование образа «Я – профессионал».

III блок «Я – человек чувств» – посвящен эмоциональному компоненту, в который включены 13 упражнений. Целью данного блока является: самопознание педагогом эмоциональных состояний, расширение их диапазона, осознание причин, вызывающих их; развитие навыков рефлексии эмоциональных состояний; формирование адекватной «Я-концепции».

IV блок «Я и другие» – отражает представленность педагога в других людях: студентах, родителях, педагогическом коллективе. Он состоит из 11 упражнений. Целью этого блока является: развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога; становление адекватной самооценки; осуществление способности к саморегуляции; развитие профессиональной уверенности; формирование позитивных личностных сил, обеспечивающих изменение поведения; развитие способностей к прогнозированию.

В результате обработки качественных результатов контрольного этапа эксперимента определены и описаны уровни сформированности рефлексии: низкий, средний, высокий.

Тематический план занятий программы: «Я – личность. Я – педагог. Я – профессионал»

Название упражнения	Автор	Цель упражнения
<p>I блок: «Образ Я» Цель: формирование целостного личностного представления о себе; развитие личностной рефлексии; формирование собственного «образа Я», развитие творческого потенциала педагога; расширение временной перспективы; развитие навыков самопознания.</p>		
1. Упражнение «Человек-однодневка»	Г. Н. Абрамова	Расширение временной перспективы
2. Упражнение «События жизни»	А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров	Осознание значимых событий своей жизни; развитие представлений о временных перспективах
3. Упражнение «Раньше – сейчас – потом»	Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова	Развитие временной перспективы; развитие творческого потенциала
4. Упражнение «Представление о развитии своего «Я» во времени»	Л.А. Регуш	Характеристика своих личностных качеств в разные временные периоды (настоящее, будущее и др.), представление общих тенденций собственного развития
5. Игра «Мечтатель, критик, реалист...»	Л.М. Митина	Развитие представлений о себе с точки зрения различных социальных ролей; развитие навыков самопознания, личностной рефлексии
6. Упражнение «Кое-что о других людях и о себе»	Н. В. Клюева, М.А. Свистун	Демонстрация существования переменных, заключенных в нас самих и не относящихся к другим людям, оцениваемых нами; развитие рефлексии собственных оценочных позиций
7. Упражнение «Головные повязки»	Е.В. Сидоренко	Осознание реального взаимодействия, тренировка навыков рефлексии происходящего
8. Упражнение «Я – образ»	М. Спаркс	Развитие представлений о будущем, развитие личностной рефлексии
9. Упражнение «Другой ты»	Э. Рейли	Осознание человеком самого себя, предоставление возможности участникам попробовать несвойственное им поведение, включение новые сведений о своем представлении

10. Упражнение «Психологический гимн»	С. Ю. Смагина	Развитие личностной рефлексии
11. Упражнение «Что я хочу изменить, или каким стать?» [69;279-280]	Е.В. Дендеберя	Развитие рефлексии, формирование собственного «образа Я»; развитие способности к самоизменению
12. Упражнение «Автопортрет»	Е.В. Дендеберя	Развитие представлений о себе, формирование самопонимания, развитие способности к саморазвитию
<p>II блок: «Образ «Я – профессионал»</p> <p>Цель: развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога; развитие рефлексии профессиональных ценностей и принципов; осуществление самоанализа собственной профессиональной позиции; формирование образа «Я – профессионал».</p>		
1. Упражнение «Жизненный и профессиональный кодекс педагога»	модификация С.Ю. Смагиной	Рефлексия и вербализация жизненных и профессиональных ценностей и принципов
2. Упражнение «Кто я?»	модификация Л.Б. Шнейдера	Анализ собственной профессиональной позиции, выявление определенности своего «образа Я», его рефлексии
3. Дискуссия на тему: «Я – профессионал»	модификация Л.М. Митиной	Развитие способности к осознанию своего изменения в плане личного и профессионального роста
4. Упражнение «Звездный час» [236;25-26]	Н.С. Пряжникова	Развитие педагогической рефлексии; формирование ценностного отношения к своей профессии
5. Упражнение «Профессиональные стереотипы»	Л.В. Тарабакина	Выявление профессиональных стереотипов и работа с ними
6. Упражнение «Корреспондент»	В. Харьков, А. Гройсман	Осуществление рефлексии составляющих профессионального образа педагога, освоение индивидуального стиля профессионального поведения
7. Упражнение «Гостиница»	Л.Б. Шнейдер	Осуществление рефлексии профессионального образа
8. Упражнение «Требуется кандидат»	И.В. Вачков	Осуществление рефлексии профессиональных требований к педагогу и соответствие их личностным ожиданиям и готовности, осмысление процесса поиска вакансий
9. Упражнение «Профессиональная идентичность»	модификация С.Ю. Смагиной	Анализ собственной профессиональной идентификации

10. Упражнение «Мое профессиональное мастерство»	модификация упражнения Л.М. Митиной	Формирование представлений о себе как о профессионале; развитие рефлексии в профессиональной деятельности педагога
11. Упражнение «Сказка о потерянном мастерстве»	модификация упражнения Л.М. Митиной	Развитие представлений о себе как профессионале; дальнейшее развитие креативности в осуществлении профессионально-педагогической деятельности
12. Упражнение «Самоанализ»	модификация упражнения Л.М. Митиной	Развитие рефлексии; осуществление самопознания себя как профессионала
<p>III блок: «Я – человек чувств» (тренинговая программа развития эмоциональной гибкости учителя Л.М. Митиной, Е.С. Асмаковец, 2001) Цель: познание педагогом эмоциональных состояний, расширение их диапазона, осознание причин, их вызывающих, развитие навыков рефлексии эмоциональных состояний самопознания; формирование адекватной «Я-концепции».</p>		
1. Упражнение «Мои отрицательные эмоции»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осуществление рефлексии особенностей отрицательных эмоций учителями
2. Упражнение «Причины моих отрицательных эмоций»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осознание причин возникновения отрицательных эмоциональных состояний учителями; рефлексия собственной профессиональной деятельности
3. Упражнение «Гнев и раздражение»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осознание роли отрицательных эмоциональных состояний (гнев и раздражение) во взаимоотношениях с окружающими, выработка навыков рефлексии (умение анализировать ситуацию с позиции окружения)
4. Упражнение «Страх и неуверенность»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осуществление рефлексии своих эмоциональных состояний, изменение отрицательных эмоций (страх, неуверенность) на противоположные
5. Упражнение «Положительные эмоции по заказу»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Выработка навыков создания «хорошего» настроения, умения вызывать у себя позитивные эмоции (радость)
6. Упражнение «Настроение»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Знакомство с приемом, с помощью которого можно исправить (изменить) настроение, создать позитивное эмоциональное состояние (расширение диапазона средств)
7. Упражнение «Влияние эмоциональных состояний на взаимоотношения»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осознание влияния эмоциональных состояний на взаимоотношения с окружающими

8. Упражнение «Влияние эмоций педагога на состояния студентов»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осознание влияния эмоциональных состояний педагога на взаимоотношения со студентами, на их эмоциональные состояния
9. Упражнение «Копия»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Развитие навыков рефлексии, наблюдательности к экспрессивным проявлениям окружающих, а также навыков свободного владения (использования) средствами экспрессии
10. Упражнение «Вербализация чувств»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Развитие навыков рефлексии, вербального выражения эмоционального состояния
11. Упражнение «Слова – чувства»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Осознание наличия или отсутствия соответствия между возникающими чувствами и словами, существования защитных механизмов, развитие навыков рефлексии
12. Упражнение «Экспрессия в образовательном учреждении»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Систематизация знаний, навыков, приобретенных в результате упражнений данного блока, осознание необходимости их применения (использования) в образовательном учреждении
13. Упражнение «Смена эмоций»	Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец	Отработка навыков применения приобретенных знаний и опыта в педагогической практике, развитие навыков рефлексии
<p>IV блок: «Я и другие» Цель: развитие педагогической рефлексии; становление адекватной самооценки, осуществление способности к саморегуляции; развитие профессиональной уверенности; формирование позитивных личностных сил, обеспечивающих изменение поведения; развитие способностей к прогнозированию.</p>		
1. Упражнение «Предвидим развитие событий, оценивая их с различных позиций»	Л.А. Регуш	Развитие способности к прогнозированию; навыков педагогической рефлексии
2. Упражнение «Повышение профессионализма»	Л.Б. Шнейдер	Осуществление самоанализа уровня профессионализма; формирование установки на его развитие

3. Упражнение «Плохой педагог»	В. Ю. Бабайцева	Осознание, своих недостатков в профессиональном становлении, в поступках, без перевода их на личность, умение корректно выдавать и воспринимать критику
4. Упражнение «Признание заслуг»	К. Фопель	Приобретение навыка в признании своих заслуг в достижении какого-то результата, умения принимать причитающееся ему признание и приобретение опыта в признании заслуг другого
5. Упражнение «Прототипы»	К. Фопель	Выяснение ценностных ориентации в работе, позиций по отношению к значимым людям для выработки своего собственного профессионального стиля
6. Упражнение «Себе любимому...»	Л.Б. Шнейдер	Формирование позитивного отношения к себе; развитие навыков к осуществлению рефлексии
7. Упражнение «Мой профессиональный портрет в лучах солнца»	А.М. Прихожан	Развитие позитивного отношения к своей профессиональной деятельности; развитие педагогической рефлексии; формирование адекватной «Я-концепции» педагога
8. Упражнение «Декларация самооценности»	В. Сатир	Формирование позитивного «образа Я», повышение самооценки
9. Упражнение «Профессиональный портрет»	Л.Б. Шнейдер	Развитие представлений о будущем, формирование позитивного «образа Я» и профессионального будущего
10. Упражнение «Позитивное Я»	Л.Б. Шнейдер	Понимание себя, формирование позитивного «образа Я»
11. Упражнение «Хочу, могу, должен – и это я!»	модификация Л.Б. Шнейдера	Развитие самопринятия и основ управления собой

Программа даёт возможность улучшить своё психическое состояние, повысить свою компетентность, достичь жизненного и профессионального успеха. Реальное поведение педагога выстраивается в соответствии с его «Я-концепцией». Он пытается интерпретировать события, исходя из существующей у него «Я-концепции», для того чтобы обеспечить соответствие чувств и поведения. Произвольная профессиональная самоидентификация, с соответствующей вербализацией своих желаний и чувств, становится определяющим фактором успеха или неудач в процессе профессиональной деятельности. В программе используются разнообразные средства активного психологического обучения для решения триединой задачи: понимание своего профессионального «Я», принятие себя в профессии, управление собой в профессиональных ситуациях и в целом – своим профессиональным развитием.

2.3. Сравнительный анализ, оценка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

На заключительном этапе эксперимента выявлялась эффективность внедрения формирующей программы: «Я – личность. «Я – педагог. Я – профессионал» в образовательный процесс Ставропольского государственного педагогического института; проводился сравнительный анализ полученных результатов по первичной и вторичной диагностической работе.

Была проведена повторная диагностика педагогов с различным стажем работы. Заключительный этап эксперимента строился аналогично констатирующему этапу. При диагностике использовались те же методики (§2.1 «Цель, задачи и содержание опытно-экспериментальной работы»). В результате проведённой работы были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунках 5, 6, 7, 8.

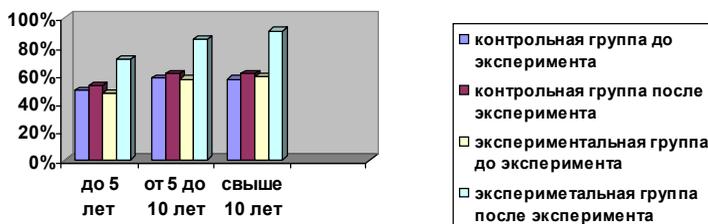


Рисунок 5 – Описательный компонент «Я-концепции» педагога

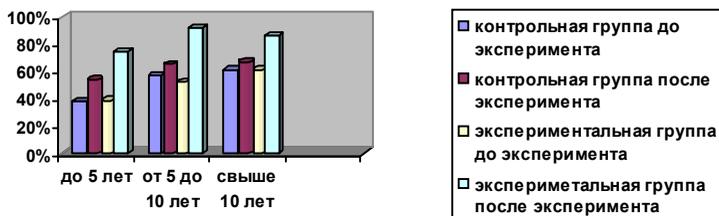


Рисунок 6 – Оценочный компонент «Я-концепции» педагога

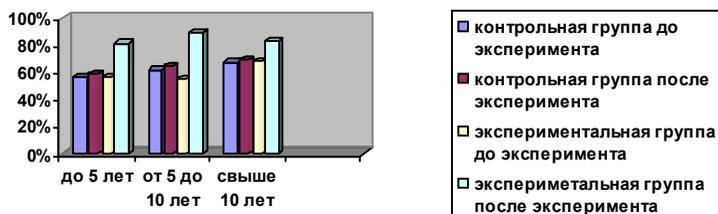


Рисунок 7 – Когнитивный компонент «Я-концепции» педагога

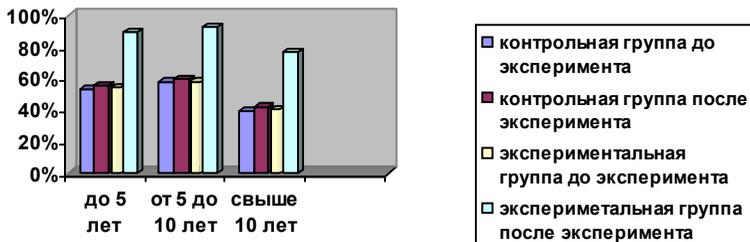


Рисунок 8 – Поведенческий компонент «Я-концепции» педагога

В таблицах 7, 8, 9 представлены сравнительные характеристики результатов исследования в контрольных и экспериментальных группах до и после проведённого экспериментального исследования (в %).

Сравнительная характеристика результатов экспериментального исследования до и после проведения эксперимента (контрольная группа) (в %)

Компоненты «Я-концепции» педагога	Педагоги со стажем работы до 5 лет	Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет	Педагоги со стажем работы свыше 10 лет
До проведения эксперимента			
Описательный компонент	48,9 %	57,8 %	57,4 %
Оценочный компонент	37,6 %	59,0 %	60,6 %
Когнитивный компонент	56,2 %	62,4 %	68,0 %
Поведенческий компонент	53,4 %	58,0 %	39,5 %
Средний балл	49,0 %	59,3 %	56,3%
После проведения эксперимента			
Описательный компонент	50,2 %	60,4 %	59,5 %
Оценочный компонент	43,4 %	59,8%	62,3 %
Когнитивный компонент	58,7 %	63,7%	69,7 %
Поведенческий компонент	55,1 %	60,1%	41,3 %
Средний балл	51,8 %	61,0 %	58,2 %

Сравнительная характеристика результатов экспериментального исследования до и после проведения эксперимента (экспериментальная группа) (%)

Компоненты «Я-концепции» педагога	Педагоги со стажем работы до 5 лет	Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет	Педагоги со стажем работы свыше 10 лет
До проведения эксперимента			
Описательный компонент	46,7 %	56,2 %	59,0 %
Оценочный компонент	38,1 %	51,8 %	60,3 %
Когнитивный компонент	55,4 %	54,4 %	67,5 %
Поведенческий компонент	54,7 %	55,3 %	37,8 %
Средний балл	48,7 %	54,4 %	56,1 %

После проведения эксперимента			
Описательный компонент	71,2 %	84,5 %	91,3 %
Оценочный компонент	74,7%	91,4%	85,4 %
Когнитивный компонент	80,3%	88,6%	82,1 %
Поведенческий компонент	89,8 %	92,8%	76,8 %
Средний балл	79,0 %	89,3 %	83,9 %

Сравнительная характеристика результатов экспериментального исследования до и после проведения эксперимента в контрольных и экспериментальных группах (в %)

Компоненты «Я-концепции»	Контрольная группа до эксперимента						Экспериментальная группа до эксперимента					
	после			эксперимента			после			эксперимента		
	стаж работы до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет	до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет	до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет	до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет
Описательный компонент	48,9	57,8	57,4	50,2	60,4	59,5	46,7	56,2	59,0	71,2	84,5	91,3
Оценочный компонент	37,6	59,0	60,6	43,4	59,8	62,3	38,1	51,8	60,3	74,7	91,4	85,4
Когнитивный компонент	56,2	62,4	68,0	58,7	63,7	69,7	55,4	54,4	67,5	80,3	88,6	82,1
Поведенческий компонент	53,4	58,0	39,5	55,1	60,1	41,3	54,7	55,3	37,8	89,8	92,8	76,8
Средний балл	49,0	59,3	56,3	51,8	61,0	58,2	48,7	54,4	56,1	79,0	89,3	83,9

Проанализировав данные этапов эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Проведённое исследование позволило экспериментально доказать, что рефлексия в профессиональной деятельности педагога обуславливает наличие структурных компонентов его «Я-концепции»;
2. Рефлексия оказывает существенное влияние на уровни сформированности компонентов «Я-концепции» педагога, а именно: описательный, оценочный, когнитивный, поведенческий;
3. Становление адекватной «Я-концепции» педагога детерминировано сформированностью самооценки, а именно её адекватностью, устойчивостью, критичностью;
4. Рефлексия в профессиональной деятельности оказывает влияние на формирование адекватной «Я-концепции» педагога через реализа-

цию педагогом творческой деятельности, совершенствование профессионального мастерства, качественное изменение уровня профессионального самосознания (критичность мышления).

Проведённое исследование, а также определение показателей, от которых зависит развитие рефлексии, позволили выявить и охарактеризовать уровни развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога.

Таблица 10 – Характеристика уровней развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога

Компоненты «Я-концепции» педагога Мотивационно-целевой компонент	Уровни развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога Низкий уровень развития рефлексии Мотивационно-целевой компонент рефлексии характеризуется следующими показателями: неустойчивое отношение и отсутствие личной заинтересованности в осуществлении рефлексивной деятельности. У педагога отсутствует потребность в осуществлении предметно-функциональной рефлексии и рефлексии в области самосознания. Педагог не осознает целей использования рефлексии в работе. У него отсутствует потребность в постижении себя через других; в систематическом самовоспитании, самообразовании. Наблюдается низкая внутриличностная самореализация; прослеживается мононаправленность личности педагога.
Когнитивно-операционный компонент	Сущностной характеристикой когнитивно-операционного компонента является несоответствие характеристикам профессиональной личности педагога по всем группам профессионально значимых качеств личности. У педагога наблюдается низкий уровень развития профессионального мышления, что проявляется в решении задач по устоявшимся шаблонам. Отсутствует потребность в приобретении новых профессионально-педагогических знаний, ограничен объём профессиональных умений, отсутствуют рефлексивные умения, направленные на осмысление своей деятельности. Отсутствует желание пополнять свои знания путём самообразования, проявляется неумение осуществлять прогнозирование и проектирование педагогического взаимодействия. Отсутствует система саморазвития, наблюдается критический уровень готовности к профессионально-педагогической деятельности. Прослеживается ориентация педагога на эмоциональные методы мотивации и стимулирования студентов; использование им в профессиональной деятельности либерально-попустительского, авторитарного стиля взаимодействия.
Эмоциональный компонент	Эмоциональный компонент рефлексии представлен следующими показателями: сформированностью у педагога неадекватного образа «Я – профессионал», чувством

Оценочный компонент	<p>неуверенности в собственных поступках, неудовлетворенностью собой. Профессиональная самооценка преподавателя характеризуется неадекватностью, неустойчивостью, отсутствием критичности. В его профессиональной деятельности наблюдается направленность на взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса в ущерб образовательному результату. При возникновении конфликтов проявляется низкая совместимость с другими людьми и осуществляется деструктивная тактика поведения. У педагога отсутствует рефлексивное отношение к системе своих педагогических действий, к системе межличностных взаимоотношений со студентами, к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу.</p> <p>Характеристикой оценочного компонента является отсутствие у педагога способности к саморегуляции. Проявляется низкий уровень развития педагогической деятельности. Для педагога характерна прогностическая самооценка: результаты педагогической деятельности ориентированы на будущие достижения. Проявляется тенденция к занижению или завышению самооценки собственных профессиональных умений и знаний. У него отсутствует контроль своей профессионально-педагогической деятельности. Для педагога характерны низкий уровень развития профессионализма, отсутствие критического осмысления себя как личности и как профессионала, а также нерефлексивное управление деятельностью студентов. Данный компонент характеризуется отсутствием рефлексивной компетентности и профессиональной рефлексии.</p>
Средний уровень развития рефлексии Мотивационно-целевой компонент	<p>Основными характеристиками мотивационно-целевого компонента рефлексии являются неустойчивое положительное отношение педагога к осуществлению рефлексивной деятельности, низкая личная заинтересованность в ней. Прослеживается ситуативная потребность в совершенствовании своей рефлексии в области самосознания и предметно-функциональной рефлексии. Педагог нечётко осознает цели использования рефлексии в работе. У него возникает потребность в постижении себя через других. Появляется ситуативная, осознанная потребность в систематическом самовоспитании, самообразовании, а также возникает потребность к осуществлению внутриличностной самореализации. Для педагога характерна полинаправленность его профессиональной деятельности.</p>
Когнитивно-операционный компонент	<p>Когнитивно-операционный компонент рефлексии обусловлен следующими показателями: несоответствие характеристикам профессиограммы личности педагога по отдельным группам профессионально значимых качеств личности, средний уровень развития профессионального мышления, характеризующийся наличием отдельных творческих элементов при решении задач. Проявляется ситуативная потребность в приобретении новых знаний, а также знаний, направленных на межличностное познание. Нет чёткого представления о совокупности</p>

необходимых для работы профессиональных умений, но наблюдаются рефлексивные умения, направленные на осмысление своей профессионально-педагогической деятельности; появляются навыки к самопознанию. Педагог эпизодически оценивает и корректирует свою профессиональную деятельность. В работе ориентируется на эмоциональные и познавательные методы мотивации и стимулирования студентов. В профессиональной деятельности педагог использует демократический стиль взаимодействия.

Эмоциональный компонент

Суть эмоционального компонента обозначена в сформированности адекватного образа «Я – профессионал». У педагога возникает ситуативное чувство уверенности в собственных силах, удовлетворённость от проделанной работы. Профессиональная самооценка здесь характеризуется ситуативной адекватностью, неустойчивостью, эпизодической критичностью. У педагога прослеживается направленность на взаимодействие, на профессионально-педагогическую деятельность. В конфликтных ситуациях проявляется средняя степень совместимости с другими людьми, наблюдается адаптационная тактика поведения. Педагога характеризует эпизодическое рефлексивное отношение к системе своих педагогических действий, к системе межличностных взаимоотношений со студентами, к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу.

Оценочный компонент

Оценочный компонент рефлексии проявляется в эпизодическом, ситуативном осуществлении педагогом саморегуляции. Прослеживается тенденция к завышенной или заниженной самооценке собственных профессиональных знаний и умений. Для педагога свойственна ретроспективная самооценка: результаты педагогической деятельности ориентированы на прошлые достижения и успехи. Для педагога характерно несистематическое осуществление контроля и коррекции своей педагогической деятельности. Наблюдается средний уровень развития профессионализма. Ситуативное критическое переосмысление педагогом себя как личности и как профессионала осуществляется наряду с рефлексивной компетентностью. Педагог ещё не научился осуществлять систематическое рефлексивное управление деятельностью студентов.

Высокий уровень развития рефлексии

Мотивационно-целевой компонент

Мотивационно-целевой компонент рефлексии представлен личной заинтересованностью и устойчивым положительным отношением педагога к осуществлению рефлексивной деятельности. Для педагога характерна потребность в совершенствовании своей рефлексии в области самосознания и предметно-функциональной рефлексии. Он чётко осознает цели использования рефлексии в работе, испытывает потребность в постижении себя через других. У него появляется неситуативная, осознанная потребность в систематическом самовоспитании, самообразовании. Он стремится к самопознанию, то есть

овладению специальными самооценочными знаниями, методами и формами взаимодействия с педагогическим коллективом, студентами, родителями. Педагога характеризует высокая внутриличностная самореализация. Профессиональная деятельность педагога характеризуется полинаправленностью.

Когнитивно-операционный компонент

Когнитивно-операционный компонент рефлексии с высоким уровнем развития соответствует характеристикам профессиональной личности педагога по всем группам профессионально значимых качеств личности. Для педагога характерен высокий уровень развития профессионального мышления, а именно нестандартный подход к анализу ситуаций, решению задач на основе диагностирования конкретных условий. Педагог способен осуществлять рефлексивное управление деятельностью студентов. У него присутствуют предметно-функциональные знания, перцептивно-рефлексивные, проективные способности; сформировано профессиональное самосознание. В своей работе он ориентируется на эмоциональные, познавательные, волевые и социальные методы мотивации студентов. В своей профессиональной деятельности использует демократический стиль взаимодействия. Вся деятельность педагога определяется содержательной и качественной характеристикой.

Эмоциональный компонент

Основными составляющими эмоционального компонента рефлексии с высоким уровнем развития являются сформированный адекватный образ «Я – профессионал», у педагога присутствует постоянное чувство уверенности в себе, своих профессиональных поступках, а профессиональная самооценка характеризуется адекватностью, устойчивостью, критичностью. Педагог осуществляет направленность на взаимодействие с окружающими, на свою педагогическую деятельность, на «себя». Приоритетным показателем его работы выступает осознание уникальности собственной личности. Педагог ориентирован на глобальное самоотношение, принадлежность к педагогическому коллективу. Для него характерна высокая степень совместимости с другими людьми, в конфликтных ситуациях проявляется тактика сотрудничества, компромисса. У него наблюдаются рефлексивные отношения к системе своих педагогических действий, к системе межличностных взаимоотношений со студентами, к своим профессионально значимым качествам и в целом к себе как к личности, профессионалу.

Оценочный компонент

Оценочный компонент рефлексии характеризуется сложившейся концепцией профессионально-педагогической деятельности. Для педагога характерна актуальная самооценка, когда результаты педагогической деятельности ориентированы на настоящие успехи и достижения. Прослеживается сложившаяся адекватная самооценка собственных профессиональных знаний и умений, наблюдается тенденция к систематическому, целенаправленному контролю, коррекции и оценке собственной педагогической деятельности. Для него характерен высокий уровень профессионализма. Саморегуляция собственной деятельности осуществляется с аспектов её этической стороны

и интенсивности. Наличие у педагога адекватных когнитивных моделей процесса развития студентов позволяет осуществлять рефлексивное управление ими. Критическое переосмысление педагогом себя как личности и как профессионала сочетается с рефлексивной компетентностью и наличием профессиональной рефлексии.

Полученные данные позволили установить влияние уровней рефлексии в профессиональной деятельности педагога на формирование адекватной «Я-концепции» педагога (таблица 11).

Соотношение уровней развития рефлексии и структурных компонентов «Я-концепции» педагога

Стаж работы	Структура «Я-концепции» педагога (компоненты)	Уровни сформированности компонентов «Я-концепции» педагога			Уровни развития рефлексии
		Низкий	Средний	Высокий	
До 5 лет	Описательный		+	+	Средний
	Оценочный				
	Когнитивный				
	Поведенческий				
От 5 до 10 лет	Описательный			+	Высокий
	Оценочный				
	Когнитивный				
	Поведенческий				
Свыше 10 лет	Описательный			+	Высокий
	Оценочный				
	Когнитивный				
	Поведенческий				

В процессе проведённого экспериментального исследования выявились 9,2 процента педагогов с неадекватной «Я-концепцией», из них 5,2 процента приходится на педагогов со стажем работы до 5 лет; 2,7 процента – на педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет; и 1,3 процента соответственно приходится на педагогов со стажем работы свыше 10 лет. Формирование неадекватной «Я-концепции» педагога обусловлено отсутствием или низким уровнем развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога, выступающей необходимым условием формирования адекватной «Я-концепции» личности и адекватной «Я-концепции» профессионала.

В соответствии с показателями адекватной «Я-концепции» педагога (§1.4 «Рефлексия в профессиональной деятельности как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога») была составлена таблица 12.

Характеристика компонентов неадекватной «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы

Характеристика компонентов неадекватной «Я-концепции педагогов»	Педагоги со стажем работы до 5 лет	Педагоги со стажем работы от 5 до 10 лет	Педагоги со стажем работы выше 10 лет
Описательный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - прослеживается завышенная самооценка образа «Я»; акцентуализация характера – эгоцентризм; наблюдается неэффективность деятельности, в связи с обращённостью педагога на себя; демонстрация своего превосходства за счёт студентов; -самооценка неадекватная, ситуативная, некритичная; 	<ul style="list-style-type: none"> -самооценка образа «Я» завышенная (заниженная), неадекватная, зависит от сложившихся обстоятельств, некритичная; - отсутствие в самооценке рационального компонента; - агрессивность; 	<ul style="list-style-type: none"> - завышенная (заниженная) самооценка образа «Я»; - возрастная идеализация жизненного опыта; - склонность к морализированию; - вера в свою нравственную непогрешимость;
Оценочный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - завышенная самооценка профессиональных способностей; - низкие интеллектуально – познавательные возможности педагога; - проявление эмоциональных реакций, свойственных студентам; - невосприимчивость к новому опыту; - низкий уровень развития педагогической рефлексии; 	<ul style="list-style-type: none"> - завышенная самооценка собственной значимости в жизни других людей: студентов, коллег; - властность, - схематизация типов студентов; - фрустрационная нетолерантность: пристрастное отношение к неуспевающим, внешне непривлекательным студентам; - низкий уровень развития педагогической рефлексии; 	<ul style="list-style-type: none"> - хроническая перегрузка педагогической деятельностью; - стереотипы поведения: тотальная погруженность в педагогическую профессию, самоотверженный профессиональный труд; - ригидность; - низкий уровень развития педагогической рефлексии;

Когнитивный компонент	—	<ul style="list-style-type: none"> - стереотипы мышления; - стремление к упрощению педагогических задач; - склонность к мыслительным и речевым штампам; - игнорирование педагогических теорий; - низкий уровень развития эмоционально – волевых свойств личности; 	<ul style="list-style-type: none"> - появление профессиональных стереотипов; - стереотипы мышления, речевые шаблоны; – возрастная интеллектуальная инертность;
Поведенческий компонент	—	—	<ul style="list-style-type: none"> - генерализация личного отрицательного педагогического опыта (эмоциональная сухость, равнодушие, игнорирование индивидуальных особенностей студентов); - стереотипные способы выполнения деятельности (предупреждение против инноваций, приверженность устоявшимся содержанием и технологии обучения).

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Для выявления эффективности внедрения программы «Я – личность. Я – педагог. Я – профессионал» в образовательное пространство Ставропольского государственного педагогического института использовались те же методы, что и при первичной диагностике. Заключительный этап эксперимента осуществлялся с использованием шести групп педагогов с различным стажем работы: три контрольных, в которых не проводилась формирующая работа, и три экспериментальных, в которых осуществлялась коррекционная деятельность.

Результаты проведенного эксперимента показали, что структура «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы в экспериментальных группах изменилась. Это обусловлено повышением уровня

развития рефлексии и формированием на этой основе адекватного образа «Я – профессионал».

Рефлексия составляет сущность профессиональной деятельности, так как она взаимосвязана с творчеством педагога, педагогическим общением, профессиональным самосознанием, педагогическим мастерством, профессиональными умениями, профессиональной направленностью, адекватностью самооценки.

Осуществление профессиональной деятельности, отвечающей современным требованиям, под силу педагогу с высоким уровнем развития педагогической рефлексии. Такой педагог отличается гуманистической направленностью, самостоятельностью, ответственностью, креативностью, стремлением реализовать свой личностный и профессиональный потенциал.

Рефлексия в профессиональной деятельности, выступая составной частью профессионального самосознания, формирует у педагога образ «Я – личность» и образ «Я – профессионал», на основе рефлексивных механизмов, позволяющих осознать себя с позиции: студентов, родителей, педагогического коллектива. Рефлексивные процессы составляют сущность профессиональной деятельности педагога, так как целенаправленная организация жизнедеятельности студентов представляется как взаимосвязанная система воспитательных ситуаций, каждая из которых строится с учётом результатов предыдущей. Кроме того, рефлексия проявляется во взаимодействии педагога со студентами, когда педагог стремится адекватно понимать и корректировать поступки, мысли, чувства студентов, творчески решать педагогические ситуации учебно-воспитательного процесса; в проектировании деятельности студентов, когда педагог разрабатывает цели учебно-воспитательного процесса и намечает пути их достижения с учётом особенностей и возможностей студентов; в самоанализе и самооценке педагогом результатов собственной деятельности; в формировании потребности педагога критически относиться к собственной деятельности.

Таким образом, успешное развитие «Я-концепции» педагога будет результативным, если:

- у педагога будет сформирована адекватная «Я-концепция» личности и «Я-концепция» профессионала;

- главным условием формирования «Я-концепции» педагога будет выступать рефлексия.

Проведённое исследование позволило выявить педагогов с низким уровнем развития рефлексии, а соответственно и неадекватной «Я-концепцией», которая может проявляться на четырёх уровнях:

1. Общепедагогический уровень, характеризующийся изменением качеств личности педагога. В ходе взаимодействия с объектом педагог, используя свою личность как инструмент влияния на него, прибегает к более простым и действенным приёмам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате, в его лич-

ности появляются такие образования, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и пр.

2. Типологический уровень, характеризующийся слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы. Так, в соответствии с полученными данными мы выделили пять таких типологических комплексов: коммуникатор, организатор, проектировщик, предметник, аналитик. Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях. Так, для эксперта по коммуникациям характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнёром, стремление затронуть интимные темы. Эксперт-организатор может быть слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей. Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность независимо от содержания. Эксперт-предметник оказывается связанным со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим педагоги такого типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивания других людей через призму их знаний предмета. Эксперт-проектировщик ориентируется только на будущие достижения и удачи, стремясь предвосхитить события заранее. Он, так же как и предметник пытается проектировать ситуацию в бытовых условиях. Эксперт-аналитик в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и в зависимости от условий может стать как «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, так и, благодаря склонности к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

3. Специфический, или предметный уровень, обусловленный спецификой преподаваемого предмета.

4. Индивидуальный уровень, определяющий изменения, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для педагога качеств происходит развитие качеств, не имеющих отношения к педагогической профессии. Подобный феномен может быть объяснён тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием тех действий, приёмов, операций, которые выполняет педагог, но, прежде всего, обусловлено его личностной направленностью.

Неадекватная «Я-концепция» в сфере личности может приобретать характер акцентуаций, в сфере деятельности – формирует жесткие, негибкие стереотипы, а в отношении объекта деятельности идёт его расчленение, типизация по видам, которые определяют систему действий,

применяемую к данному типу. Таким образом, если с приобретением стажа рефлексивные процессы не развиваются, то развивается неадекватная «Я-концепция» как личности, так и профессионала.

Итак, «Я-концепция» у педагогов со стажем работы до 5 лет определяется преобладанием когнитивного и поведенческого компонентов. Это проявляется в субъективации образа «Я», ориентации педагогов на будущие достижения. Объектом самооценки выступают: внешний вид, место в системе взаимоотношений с окружающими, собственное поведение. Самоанализ этой группы педагогов основан на внешних признаках поведения. Для них характерна неустойчивая качественная характеристика профессиональной деятельности; низкий уровень сформированности профессионального мышления, который проявляется при решении задач по устоявшимся шаблонам. Педагогические задачи на этом уровне, как правило, подменяются функциональными.

В «Я-концепции» у педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет присутствуют все компоненты: описательный, оценочный, когнитивный и поведенческий. Представления об образе «Я – профессионал» нередко зависят от мнения коллег, значимых для педагога в профессиональном и личностном плане. В профессиональной деятельности проявляется ориентация на настоящие достижения; в самооценке присутствует рациональный и эмоциональный компонент. Объектами самооценки выступают когнитивные способности. У педагогов преобладает высокий уровень сформированности профессионального мышления, который проявляется в нестандартном подходе к анализу ситуаций, решению задач на основе диагностики конкретных условий.

«Я-концепция» у педагогов со стажем работы свыше 10 лет определяется описательным, оценочным и когнитивным компонентами. Об этом свидетельствует анализ педагогом прошлых достижений и успехов. Объектами самооценки выступают профессиональные способности, ориентация на свой предмет, а также физические качества личности. Общая самооценка отличается адекватностью, стабильностью, реалистичностью, привязанностью к профессиональным достижениям. Она ориентирована на прогностический уровень. Качественная характеристика профессиональной деятельности педагога характеризуется устойчивостью. У представителей данной группы профессиональное мышление определяется наличием отдельных творческих элементов при решении задач, что проявляется в первоначальных умениях синтезировать полученные теоретические знания и использовать их на практике;

Качественные изменения компонентов «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы определяются выделенными показателями рефлексии в профессиональной деятельности. К ним относятся:

- стаж работы педагога;
- самооценка педагога, проявляющаяся в адекватности, устойчивости и степени критичности;
- творческий подход в профессиональной деятельности педагога;

- профессиональная направленность, которая характеризуется функциями, выполняемыми педагогом в процессе профессиональной деятельности; педагог одновременно выступает как эксперт по коммуникации, эксперт-аналитик, эксперт-организатор, эксперт-проектировщик, эксперт-предметник;

- профессиональное самосознание педагога, проявляющееся в критичном, рефлексивном мышлении;

- педагогическое мастерство, которое определяет уровни сформированности профессиональной деятельности.

Принимая за аксиому положение о том, что «Я-концепция» педагога – это сложный психологический феномен, состоящий из «Я-концепции» личности и «Я-концепции» профессионала, становится очевидной необходимость разработки программы психологического сопровождения развития адекватной «Я-концепции» и определения места рефлексии как важного условия формирования адекватной представленности о своей профессиональной деятельности у педагога.

Главной идеей программы: «Я – личность. Я – педагог. Я – профессионал», внедрённой в практику работы вуза на формирующем этапе эксперимента, является развитие адекватной «Я-концепции» личности и «Я-концепции» профессионала. В данном случае структура «Я-концепции» представляется как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий педагогу целостность, тождественность и определённую, который развивается в процессе самоопределения, самоорганизации, персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии.

Педагог с адекватной «Я-концепцией» проявляет обоснованный оптимизм по поводу своих профессиональных успехов. Он уверен в своей компетентности, свободен и открыт в профессионально-коммуникативных позициях. Педагог ставит перед собой профессиональные реалистические цели, не реагирует болезненно на критику. Программа формирующего этапа эксперимента инициирует процесс обдумывания и анализа возможной коррекции тех или иных качеств или форм поведения, которые мешают развитию дидактического процесса, профессиональной направленности педагога. Аналитическая деятельность сознания педагога приводит к постановке конкретных задач, к осознанию конкретных целей и осознанию желания принятия себя. Следствием саморазвития является изменение «образа Я», «Я-концепции», профессионального самосознания в целом, что сказывается на поведении педагога.

Полученные качественные изменения в структурных компонентах «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы позволили определить и охарактеризовать уровни рефлексии педагога в его профессиональной деятельности;

В процессе проведённого исследования обозначился невысокий процент педагогов с неадекватной «Я-концепцией». Данный факт объяс-

няется низким уровнем развития либо отсутствием рефлексии в профессиональной деятельности педагога. На основании этого была осуществлена сравнительная характеристика структурных компонентов неадекватной «Я-концепции», отличающихся у педагогов с различным стажем работы. Неадекватная «Я-концепция» личности педагога может приводить к развитию акцентуаций характера, а в сфере профессиональной деятельности формирует негибкие, жесткие стереотипы субъектов образовательной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование рефлексии как условия формирования адекватной «Я-концепции» педагога позволило прийти к следующим выводам.

1. Методологическое основание исследования рефлексии в профессиональной деятельности педагога опирается на общий рефлексивно-акмеологический подход, включающий в себя следующие принципы: деятельностный, субъектный, системный, комплексный, гуманистический, аксиологический, процессуально-динамический, операционально-технологический, принцип обратной связи.

2. В профессиональной деятельности педагога рефлексия можно представить в узком и широком смысле. В узком смысле – это умение субъекта образовательного процесса анализировать свою профессиональную деятельность, вносить в неё коррективы и видоизменять в соответствии с особенностями профессии; это умение педагога сопоставлять свои личные и профессиональные действия с мнением своих коллег, студентов, родителей. В широком смысле рефлексия – это одна из специфических характеристик профессионального самосознания педагога, представленная мотивационно-целевым, когнитивно-операционным, эмоциональным и оценочным компонентами.

Исследованием установлено, что аналитический и оценочный подходы к рефлексии являются условием формирования адекватной «Я-концепции» педагога. Теоретический анализ позволил установить, что рефлексия можно рассматривать как самостоятельный феномен, как элемент педагогической деятельности, как показатель уровня развития творческого потенциала педагога, перцептивно-рефлексивных способностей педагога. Рефлексия выступает составной частью самосознания, делает акцент на самооценку профессиональных качеств, осознание своего образа «Я – профессионал», профессиональное самоопределение. Она рассматривается как процесс личностного и профессионального развития, включает в себя профессиональную направленность, педагогическое мастерство, стремление к саморазвитию и самореализации.

3. Научной новизной монографии является тот факт, что рефлексия впервые рассматривается как специфическая характеристика самосознания, влияющая на формирование адекватной «Я-концепции» педагога. Именно как область самопознания рефлексия возникает уже на первых этапах профессионального становления: в процессе профессионального обучения и на начальной стадии реализации профессиональных функций. По мере освоения профессионального пространства такая рефлексия становится более стабильной и глубокой.

4. Являясь необходимым элементом профессионального самосознания, рефлексия в профессиональной деятельности выступает важным условием формирования у педагога адекватной «Я-концепции» лично-

сти и «Я- концепции» профессионала. Она в разной степени может влиять на взаимоотношения с участниками образовательного процесса, на компетентность педагога, на становление его профессионального самосознания и пр. На основе проведённого анализа литературы была выявлена структура «Я-концепции» педагога, включающая в себя четыре компонента: описательный, когнитивный, оценочный и поведенческий.

Описательный компонент представлен «образом-Я», включающим: знание о себе в данный период жизни – «Я-реальное», знание о том, каким возможно стать, – «Я-идеальное», знание о том, как быть наиболее удобным для других людей, – «Я-референтное».

Оценочный компонент рассматривается через призму таких понятий, как самооценка и самопринятие. Профессиональная самооценка является регулятором поведения педагога, корректирует его деятельность, осуществляет анализ межличностного общения на основе действия рефлексивных механизмов.

Когнитивный компонент характеризуется комплексом представлений педагога о себе как о профессионале, о профессиональном самосознании, которое может находиться на разных стадиях сформированности: стадии самоопределения, стадии самовыражения, стадии самореализации.

Поведенческий компонент можно охарактеризовать с помощью этапов самооценки педагога. Установлены три этапа: коммуникативный этап; этап социально значимой деятельности; этап самопознания.

5. На основе теоретического анализа литературы, изучения профессиограммы личности педагога были определены показатели адекватной «Я-концепции» педагога:

1) структурные компоненты: описательный, оценочный, когнитивный, поведенческий;

2) взаимосвязь структурных компонентов с уровнями развития рефлексии;

3) связь рефлексии с самооценкой педагога, проявляющаяся в адекватности, устойчивости, критичности;

4) собственно профессиограмма педагога, представленная группами профессионально значимых качеств его личности.

Сформированность структурных компонентов зависит от уровней развития рефлексии: низкого, среднего, высокого.

6. В процессе опытно-экспериментальной работы впервые были представлены сравнительные характеристики компонентов адекватной и неадекватной «Я-концепции» у педагогов с различным стажем работы; выявлены показатели, определяющие развитие рефлексии; а также выявлены и охарактеризованы уровни развития рефлексии в профессиональной деятельности педагога; установлены её возможности для развития адекватной «Я-концепции».

7. Полученные результаты были учтены при планировании и проведении программы формирующего эксперимента: «Я – личность. Я –

педагог. Я – профессионал». После внедрения данной программы можно констатировать, что в реальном процессе становления адекватной «Я-концепции» личности и «Я-концепции» профессионала недооценивается её «консервативность». Педагоги не могут преодолеть стереотипы самовосприятия. Одним из способов решения психологических и профессиональных проблем педагогов является создание условий для достижения профессионального и личностного роста, повышения уверенности в себе, развития компетентности и чувства собственного достоинства, построения адекватного «образа Я». Другой способ связан с созданием образа успешного профессионального будущего, с обнаружением и актуализацией своих профессиональных ресурсов, защитой образа желаемого будущего, его корректировки, которая производится посредством рефлексии.

Проявлению устойчивой и адекватной «Я-концепции» личности и «Я-концепции» профессионала способствует достижение большего соответствия между «образом Я» и реальным опытом. Развитию позитивного личностного и профессионального самопринятия способствуют ситуации, в которых предоставляется возможность адекватного выбора и принятия решений в рамках профессионально-этических правил. Главной целью профессионального и личностного роста является переход от внешних источников подкрепления и обратной связи в профессиональной деятельности, способствующих повышению самооценки, к внутренним источникам, т.е. к самоподкреплению, как к средствам, регулирующим развитие позитивного и адекватного самовосприятия. Педагог постепенно берёт на себя функцию профессиональной самооценки.

Вместе с тем, как показывает современная образовательная практика, возникает противоречие между стремлением педагога к совершенствованию своего личностного роста, профессионального развития и адекватной «Я-концепции» и отсутствием умения использовать собственные внутренние резервы, к которым относится рефлексия. Поэтому проблема выявления рефлексии как условия формирования адекватной «Я-концепции» педагога остаётся актуальной на современном этапе развития общества и образовательной практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина, О.А. Структура и содержание системы общепедагогических знаний учителя и методика их формирования у студентов педагогических институтов [Текст] / О.А. Абдуллина, А.И. Пискунов – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – С.3-18.
2. Абдульханова, К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии [Текст] / К.А. Абдульханова. – М. : Наука, 1980. – 288 с.
3. Абдульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования личности). Избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абдульханова. – Воронеж, 1999. – 304 с.
4. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию [Текст] / Г.С. Абрамова. – М., 1995. – 189 с.
5. Аветисян, К.А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / К.А. Аветисян. – М., 2001. – 22 с.
6. Акимова, М.К. Интеллект как диагностический компонент в структуре способностей [Текст] / М.К. Акимова. – М., 1998. – 205 с.
7. Акмеология: Учебник [Текст] / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
8. Алексеев, А.Г. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения [Текст] / А.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, И.С. Ладенко, И.Н. Семёнов. – Новосибирск, 1991. – С. 3-18.
9. Алексеев, А.Г. Направления изучения рефлексии [Текст] / А.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1990. – С. 5-11.
10. Алексеев, П.В. Философия: учебник. Издание третье, переработанное и дополненное [Текст] / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М. : ПБО-ЮЛ, 2001. – 608 с.
11. Алексеев, П.В. Философия: учебник для ВУЗов [Текст] / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М. : ТЕИС., 1996. – 504 с.
12. Алфёров, А.Д. Ускорение профессионального развития личности с помощью рейтинговой системы контроля [Текст] / А.Д. Алфёров, Е.И. Рогов // Психологические и педагогические проблемы развития профессиональной личности. – Армавир, 1990. – С. 3–5.
13. Аминов, Н.А. Задачки, способности и одаренность учителя [Текст] / Н.А. Аминов // Журн. Мир психологии, 1997. – № 2. – С. 37-39.
14. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
15. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. СПб : Питер, 2000. – 288 с.
16. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси // под. ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М., 1992. – 145 с.

17. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления [Текст] / О.С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 414 с.
18. Анцыферова, Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 15-29.
19. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия эмоциональной гибкости учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.С. Асмаковец. – М., 2000. – 23 с.
20. Ахмеджанов, Э.Р. Психологические тесты [Текст] / Э.Р. Ахмеджанов. – М., 1995. – 84 с.
21. Багин, В.Д. Психическое отражение: элементы теоретической психологии [Текст] / В.Д. Багин. – СПб. : изд-во СПб., ун-та., 2001. – 376 с.
22. Банщикова, Т.Н. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом: Учебно-методическое пособие [Текст] / Т.Н. Банщикова, Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина / под ред. проф. Ю.П. Ветрова. – М. : Книголюб, 2004. – 352 с.
23. Баранов, П.В. Рефлексивное управление и рефлексивная структура решения в играх двух лиц со строгим соперничеством [Текст] / П.В. Баранов // Проблемы принятия решений. – М., 1986. – С. 38-51.
24. Басов, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 416 с.
25. Баталов, А.А. Понятие профессионального мышления: методологические аспекты [Текст] / А.А. Баталов // под. ред. Г.В. Мокроносова. – Томск : изд. Томс. ун-та, 1990. – 228 с.
26. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. – М., 2001. – 126 с.
27. Белухин, Д.А. Учитель: от любви до ненависти... [Текст] / Д.А. Белухин – М., 1994. – 149 с.
28. Бердяев, Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. [Текст] / Н.А. Бердяев – М., 1990. – 231 с.
29. Берлянд, И.Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения [Текст] / И.Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии общения. – М., 1981. – 315 с.
30. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитания / Р. Бернс. – М., 1986. – 320 с.
31. Берулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учебное пособие [Текст] / Г.А. Берулава. – Сочи, 2002. – 168 с.
32. Бессонова, Е.А. Рефлексия и её развитие в процессе учебно – профессионального становления будущего учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.А. Бессонова. – Хабаровск, 2002 – 21 с.

33. Блага, К. Я – твой ученик, ты – мой учитель [Текст] / К. Блага. – М. Шебек. – М., 1991. – 207 с.
34. Богат, В. Профессиональное мышление педагога как ценность [Текст] / В. Богат // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 36 – 41.
35. Богоявленская, Д.Б. Смысл жизни и творчество [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни – М., 2001. – С. 47.
36. Богоявленская, Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей. [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Журн. Психологический журнал, 1995. – №5. – С. 26 – 30.
37. Богоявленская, Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Журн. Вопросы психологии, 1999. – №2. – С. 44- 47.
38. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: Учебное пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1995. – 172 с.
39. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект : автореф. дис. ...докт. психол. наук [Текст] / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 24 с.
40. Борисова, Е.М. Индивидуальность и профессия [Текст] / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М., 1991. – 236 с.
41. Бороздина, А.В. Что такое самооценка? [Текст] / А.В. Бороздина // Журн. Психологический журнал, 1992. – т.13. – № 4. – С.99-100.
42. Брушлинский, А.В. Психология субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. – Науч. изд-во. – СПб., 2003. – 268 с.
43. Ванцвайг, П. Десять заповедей творческой личности [Текст] / П. Ванцвайг. – М. : Наука, 1992. – 177 с.
44. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. ... док. пед. наук [Текст] / Ю.В. Варданян. – М., 1999. – 21 с.
45. Варламова, Е.П. Психология творческой уникальности: рефлексивно-гуманистический подход [Текст] / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. – 2-е изд. перераб. и допол. – М. : ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
46. Варламова, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования [Текст] / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Журн. Вопросы психологии, 1997. – № 5. – С. 28-43.
47. Вачков, И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале спец. тренинговых групп) : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / И.В. Вачков – М., 1995. – 21 с.
48. Вачков, И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : автореф. дис. ... докт. психол. наук [Текст] / И.В. Вачков. – М., 2002. – 19 с.
49. Вачков, И.В. Такие разные учителя, или Новая типология педагогов [Текст] / И.В. Вачков // Журн. Школьный психолог, 2000. – № 3. – С. 17-26.

50. Венгер, Л.А. Педагогика способностей [Текст] / Л.А. Венгер. – М., 1993. – 105 с.
51. Вербова, К.В. Психология труда и личность учителя: Учебное пособие. [Текст] / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева – Минск : Гродно, 1991. – 372 с.
52. Визяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Визяева. – СПб., 1998. – 22 с.
53. Вишнякова, Н.В. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : автореф. дис. ... докт. психол. наук [Текст] / Н.В. Вишнякова. – М., 1996. – 24 с.
54. Волкова, Е.Н. Субъективность педагога: Теория и практика : автореф. дис. ... докт. психол. наук [Текст] / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 21 с.
55. Волович, М.Б. Не мучить, а учить / О пользе педагогической психологии [Текст] / М.Б. Волович. – М., 1992. – 158 с.
56. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 489 с.
57. Высшее педагогическое образование: проблемы и решения [Текст] / под общей ред. И.Е. Курова. Монография. – Нижний Новгород : Изд-во НГПУ, 1994. – 160 с.
58. Галкина, Н.В. Психологический механизм решения задач на оценку и самооценку [Текст] / Н.В. Галкина // Журн. Психология творчества. – М., 1990. – 149 – 158 с.
59. Гальперин, П.Я. К психологии творческого мышления [Текст] / П.Я. Гальперин, Н.Р. Котик // Журн. Вопросы психологии, 1982. – №5 – С. 80- 84.
60. Гаргай, В.Б. Повышение квалификации учителей в США: социально-психологический подход [Текст] / В.Б. Гаргай // Журн. Педагогика, 1992. – № 7, 8.
61. Годник, Н.А. О сущности профессионально-педагогической деятельности [Текст] / Н.А. Годник // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры.–Воронеж, 1992. – С. 11-14.
62. Горянина, В.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Горянина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
63. Григорович, Л.А. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие [Текст] / Л.А. Григорович. – М. : Гардараки, 2004. – 192 с.
64. Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики [Текст] / Л.П. Гримак. – М. : Политиздат, 1992. – 178 с.
65. Гуткина, Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий [Текст] / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1981. – 100-108 с.
66. Давыдов, В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей [Текст] / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукин // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 3. – С. 26-29.

67. Данилова, Н.Н. Эмоциональные состояния: механизмы и диагностика [Текст] / Н.Н. Данилова. – М., 1995. – 249 с.
68. Демидова, И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук [Текст] / И.Ф. Демидова. – СПб., 1993. – 169 с.
69. Дендеберя, Е.В. Как поднять самооценку. Серия «Психологический практикум» [Текст] / Е.В. Дендеберя. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 352 с.
70. Деркач, А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности [Текст] / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – Астрахань, 2000. – 328 с.
71. Диденко, В.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.Н. Диденко. – Смоленск, 1999. – 198 с.
72. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб., 1999. – 243 с.
73. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления [Текст] / Д. Дьюи. – М., 1997. – 203 с.
74. Дьяконов, Г.В. Психология педагогического общения [Текст] / Г.В. Дьяконов. – Кировоград, 1992. – 205 с.
75. Елканов, С.Б. К проблеме профессионального становления будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов // Становление личности учителя профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. – С. 34–38.
76. Ерошенко, А.А. Особенности установок учителя на различных этапах овладения мастерством [Текст] / А.А. Ерошенко // Журн. Психология учителя. – М., 1991. – С. 17-18.
77. Ефименко, О.Г. К психологическому портрету учителя [Текст] / О.Г. Ефименко, А.А. Хван. // Психологическое обеспечение инновационных процессов – Новокузнецк, 1993. – 243 с.
78. Ефимова, Н.С. Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Н.С. Ефимова. – М., 2001. – 25 с.
79. Зазюна, И.Я. Основы педагогического мастерства [Текст] / И.Я. Зазюна. – М. : Просвещение, 1990. – 105 с.
80. Зарецкий, В.К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения задач [Текст] / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Журн. Вопросы психологии, 1980. – № 5. – С. 13-28.
81. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки [Текст] / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 98 с.
82. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки [Текст] / А.В. Захарова // Журн. Вопросы психологии, 1989. – № 1. – С. 36-49.
83. Зверева, Н.М. Развивается творческая самостоятельность: опыт и предложения [Текст] / Н.М. Зверева // Журн. Вест. высш. шк., 1995. – №5. – С.70 – 72.

84. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Д, 1997. – 278 с.
85. Изучение личности школьника учителем [Текст] / под ред. З.И. Васильевой [и др.]. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
86. Ильясов, И.И. Система эвристических приёмов решения задач [Текст] / И.И. Ильясов. – М., 1992. – 79 с.
87. Исаев, Е.И. Психология: Программа экспериментального курса для педагогических институтов [Текст] / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Тула, 1992. – 139 с.
88. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Журн. Вопросы психологии, 2000. – № 3. – С. 10-19.
89. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. заведений [Текст] / И.Ф. Исаев – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
90. Исследование рефлексии в отечественной психологии [Текст] / под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : НГУ, 1981. – 203 с.
91. Кагальняк, А.И. Формирование самооценки профессионально значимых качеств у будущих учителей [Текст] / А.И. Кагальняк, К.Е. Ящинин // Журн. вопросы психологии, 1990. – № 5. – С. 32-38.
92. Кайгородов, Б.В. Самопонимание и его место в структуре сознания [Текст] / Б.В. Кайгородов // Журн. Мир психологии. – М., 1997. – № 1. – С. 129-132.
93. Кайгородов, Б.В. Самопонимание: миф или реальность [Текст] / Б.В. Кайгородов. – М., 2000. – 143 с.
94. Как построить своё «Я» [Текст] / под. ред. В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
95. Калмыкова, Е.В. Эмпирическая оценка адекватности самосознания [Текст] / Е.В. Калмыкова // Психологические исследования социального развития личности. – М. : ИП РАН СССР, 1991. – 138-150 с.
96. Канке, В.А. Философия. Исторический и систематический курс: учебник для вузов. Изд. 5-е, перераб.и доп [Текст] / В.А. Канке. – М. : Логос, 2004. – 376 с.
97. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления [Текст] / М.М. Кашапов. – СПб., 2000. – 310 с.
98. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М., 1994. – 321 с.
99. Кларин, М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта [Текст] / М.В. Кларин // Современная школа: проблема гуманизации отношений учителей, учащихся, родителей. – М., 1993. – С. 42-58.
100. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1996. – 194 с.
101. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 599 с.

102. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий [Текст] / Е.А. Климов. – Обнинск, 1993. – 429 с.

103. Ковалёв, Б.П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности [Текст] / Б.П. Ковалёв // Журн. Психология учителя. – М., 1989. – С. 6 – 9.

104. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

105. Кожухарь, Г.С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения учителей (мотивационный аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Г.С. Кожухарь. – М., 1993. – 20 с.

106. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества [Текст] / А.Ю. Козырева. М., 1992 – 207 с.

107. Кон, И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Журн. Психологический журнал, 1981 г.- Т. 2. – № 3. – С.25-38.

108. Кондратьева, О.В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педагогического вуза в процессе подготовке их к профессионально педагогической деятельности [Текст] / О.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – С. 28-34.

109. Корнилов, А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания [Текст] / А.П. Корнилов // Журн. Психологический журнал, 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 56-62.

110. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учебное пособие [Текст] / под ред. Л.М. Митиной. – М., 2001. – 205 с.

111. Костылева, Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Н.Е. Костылева. – Казань, 1997. – 23 с.

112. Котова И.Б. Педагог: профессия и личность [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Ростов – на – Дону : Изд-во Ростовского пед. университета, 1997. – 144 с.

113. Котова И.Б. Эффекты и феномены педагогического взаимодействия [Текст] / И.Б. Котова, Е.И. Рогов // Педагогическое взаимодействие: педагогический аспект. – М., 1990. – С. 3-14.

114. Котова, И.Б. Феноменология и типология профессионального взаимодействия педагога [Текст] / И.Б. Котова, В.И. Мареев, Е.И. Рогов. – Ростов н/Д, 1990. – 35 с.

115. Коул, М. Культура и мышление. Психологический очерк [Текст] / М. Коул, С. Скибнер. – М., 1991. – С. 72 – 78.

116. Круглый стол на тему: Психология в зеркале рефлексии [Текст] // Журн. Вопросы психологии, 2001. – № 2. – С. 32-35.

117. Крылов, Е. Учитель и творчество [Текст] / Е. Крылов // Журн. Педагогика, 1998. – № 2. – С. 32-47.

118. Кузнецов, Г.А. Педагогический такт и педагогическая культура [Текст] / Г.А. Кузнецов, В.И. Страхов // Психологическое исследование: психические состояния, характерология, педагогический такт и творчество. – Саратов, 1993. – С. 7-9.
119. Кузнецова, В.А. Бакалавриат и формирование творческой личности [Текст] / В.А. Кузнецова // Журн. Высш. обр. в России, 1993. – № 2. – С. 66 – 68.
120. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
121. Кузьмина, Н.В. Способности, одарённость, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1990. – 32 с.
122. Кульневич, С.В. Менеджмент профессионального самоопределения: ценностно-смысловой аспект: Учебно-методическое пособие [Текст] / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1998. – 191 с.
123. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография. [Текст] / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 236 с.
124. Кулюткин, Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : МГУ, 1980. – С. 37-51.
125. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Журн. Вопросы психологии, 1986. – № 2 – С. 21-30.
126. Ладенко, И.С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии [Текст] / И.С. Ладенко, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Препринт. – Новосибирск : ИИФ СО АН СССР, 1990. – 117 с.
127. Лактионов, А.Н. Алгоритм оценки и контроля рефлексивных компонентов мышления. Методические указания к проведению практикума по экспериментальной психологии [Текст] / А.Н. Лактионов, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов. – Харьков : ХГУ, 1990. – 37 с.
128. Лекторский, В.А. Самосознание и рефлексия в научном познании [Текст] / В.А. Лекторский // Журн. Общественные науки, 1980. – № 2. – С. 34-48.
129. Леонтьев, А.А. Проблема творчества [Текст] / А.А. Леонтьев // Журн. Вопросы психологии, 1999. – № 4. – С. 77- 83.
130. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2е изд. М. : Политиздат., 1997. – 304 с.
131. Лидак, Л.В. Педагог как объект научной психологии [Текст] / Л.В. Лидак. – Ставрополь : Кн. изд-во, 2000. – 189 с.
132. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. [Текст] / состав. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб., 1996. – 297 с.
133. Мазилев, В.А. Рефлексия и обучение мышлению [Текст] / В.А. Мазилев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – ч.1. – С. 21-34.

134. Максимова, Е.А. Смысл жизни как фактор педагогического творчества (психологический аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.А. Максимова. – М., 2001. – 23 с.
135. Максимова, Т.В. Смыслжизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Т.В. Максимова. – М., 2000. – 19 с.
136. Малисова, И.Ю. Рефлексия и межличностное общение [Текст] / И.Ю. Малисова // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – ч.2. – С. 11-23.
137. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
138. Мартынова, Е.В. Смыслжизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.В. Мартынова. – М., 2002. – 24 с.
139. Методические материалы по диагностике педагогов / институт развития образования [Текст]. – Ставрополь : ИРО 1994. – 23 с.
140. Мехтиханова, Н.Н. Методические аспекты исследований практического мышления [Текст] / Н.Н. Мехтиханова // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 30-45.
141. Минигалиева, М.Г. Развитие самопонимания и психологическое образование личности [Текст] / М.Г. Минигалиева // Развивающаяся психология-основа гуманизации образования. – М., 1998. – С. 139-140.
142. Митина, Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М., 1992. – 347 с.
143. Митина, Л.М. Психологические аспекты труда учителя: Учеб. пособие [Текст] / Л.М. Митина. – Тула, 1991. – 257 с.
144. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя : автореф. дис. ... док. психол. наук [Текст] / Л.М. Митина. – М., 1995. – 25 с.
145. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
146. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л.М. Митина. – М., 1994. – 347 с.
147. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя [Текст] / Л.М. Митина // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 3. – С. 26-29.
148. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание диагностика, коррекция [Текст] / Л.М. Митина, Е.Г. Асмаковец. – М., 2001. – 187 с.
149. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 279 с.
150. Молоканов, М.В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-

тренировочных групп) : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / М.В. Молканов. – М., 1994. – 21 с.

151. Москаленко, О.В. Психолого-акмеологическая модель формирования профессионального самосознания личности руководителей образовательных учреждений [Текст] / О.В. Москаленко. – Астрахань, 1997. – 87 с.

152. Мухина, Т.К. Мышление учителя [Текст] / Т.К. Мухина // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 4. – С. 56-59.

153. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990. – С. 12-24.

154. Мюнстенберг, Г. Психология и учитель [Текст] / Г. Мюнстенберг. – М., 1997. – 197 с.

155. Нафтульев, А.И. Профессиональный интеллект: структура и формирование [Текст] / А.И. Нафтульев // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 45-60.

156. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников [Текст] / Р.В. Овчарова. – М., 2000. – 448 с.

157. Орлов, А.А. Проблема университетской подготовки учителей [Текст] / А.А. Орлов // Журн. Педагогика, 1998. – № 8. – С. 19-20.

158. Орлов, А.А. Формирование педагогического мышления будущего учителя [Текст] / А.А. Орлов // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя. – Тула, 1998. – С. 4-13.

159. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внутренне и внешнее «Я» человека [Текст] / А.Б. Орлов // Журн. Вопросы психологии, 1995. – № 2. – С. 5-18.

160. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов [Текст] / А.Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

161. Осипова, Е.К. Структура педагогического мышления учителя [Текст] / Е.К. Осипова // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 5. – С. 45-51.

162. Осухова, Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога [Текст] / Н.Г. Осухова. – Педагогика, 1992. – № 3, № 4.

163. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А. Сластенин [и др.]. – 4 – е изд. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

164. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания [Текст] / Ф. Перлз. – М., 1993. – 123 с.

165. Петровский, А.В. Основы педагогики и психологии в высшей школе [Текст] / А.В. Петровский. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 307 с.

166. Петрушихин, Е.Б. Самооценка рефлексивности педагога как фактор эффективности руководства классным коллективом [Текст] /

Е.Б. Петрушихин // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – ч 1. – 105-112 с.

167. Подосинников, С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / С.А. Подосинников. – М., 2003. – 19 с.

168. Поляков, В.Г. Уровни рефлексии управляющей деятельности [Текст] / В.Г. Поляков // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – ч.2. – С. 116-120.

169. Потёмкина, О.Ф. Индивидуально-психологический аспект изучения рефлексии [Текст] / О.Ф. Потёмкина // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – ч.1. – С. 87-94.

170. Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе [Текст] / А.О. Прохоров. – Казань, 1991. – 201 с.

171. Прохоров, А.О. Психические состояния школьников и учителей в процессе их взаимодействия на уроке [Текст] / А.О. Прохоров // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 6. – С. 53-57.

172. Психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. –2-е изд. испр. и доп. – М. : Политиздат., 1990. – 494 с.

173. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика. Пресс, 1996. – 440 с.

174. Психология XXI века [Текст] / отв. ред. В.Н. Дружинин. – М. : Инфра-М, 2002. – 382 с.

175. Психология и педагогика. Учебное пособие [Текст] / под ред. А.А. Бодалёва [и др.]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

176. Психология личности в трудах зарубежных психологов: Хрестоматия. [Текст] СПб. : Питер, 2000. – 439 с.

177. Психология самосознания: Хрестоматия [Текст] / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара : Бахрах, 2003. – 672 с.

178. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1998. – 544 с.

179. Рапацевич, Е.С. О психологических механизмах процесса прогнозирования [Текст] / Е.С. Рапацевич // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 6. –С. 57-62.

180. Растянный, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве [Текст] / А.В. Растянный, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков Д. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.

181. Раченко, И.П. Психология педагогического творчества: организационно-методическое учебное пособие [Текст] / И.П. Раченко. – Пятигорск : Издательство ПГЛУ, 1999. – 92 с.

182. Реан, А.А. Психология познания педагогом личности учащихся [Текст] / А.А. Реан. – М., 1990. – 356 с.

183. Реан, А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога [Текст] / А.А. Реан // Журн. Вопросы психологии, 1990. – № 2. – С. 9-13.

184. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология. [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

185. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] / А.А. Реан, А.А. Баранов // Журн. Вопросы психологии, 1997. – № 1. – С. 34-39.

186. Редуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Редуш. – СПб. : Речь, 2003 – 352 с.

187. Резанкин, З.В. Психологический портрет учителя. Опыт самодиагностики [Текст] / З.В. Резанкин, Г.В. Резанкина. – Балашиха: МОИ ПО, 1996. – 40 с.

188. Репецкий, Ю.А. Рефлексивно-творческая среда как средство личностного самоопределения в процессе профессионализации [Текст] / Ю.А. Репецкий, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Личностная ориентация непрерывного образования. Теория и практика. – Волгоград, 1994. – 21-43 с.

189. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики [Текст] / А.В. Карпов // Журн. Психологический журнал, 2003. – т.24. – № 5. – С. 45-57.

190. Рефлексивные процессы: психолого-педагогические аспекты [Текст] // Журн. Вопросы психологии, 2002. – № 1. – С. 15-23.

191. Рогов, Е.И. Роль социальной активности в формировании личности учителя на этапе вузовской подготовки [Текст] / Е.И. Рогов // Формирование личности учителя в педагогическом вузе. – Казань, 1990. – С. 46-54.

192. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом [Текст] / Е.И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

193. Рогов, Е.И. Личность учителя: пространство и факторы профессионального развития [Текст] / Е.И. Рогов // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. – Саратов, 1991. – С. 36-39.

194. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д., 1996. – 342 с.

195. Рогов, Е.И. Многоуровневость профессиональных деформаций личности в педагогической деятельности [Текст] / Е.И. Рогов // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. – 60-61 с.

196. Рогов, Е.И. Основные направления профессионализации личности учителя на этапе вузовской подготовки [Текст] / Е.И. Рогов // Формирование личности: психолого-педагогические проблемы. – М., 1989. – 4-11 с.

197. Рогов, Е.И. Проблема диагностики развития личности в профессиональной деятельности [Текст] / Е.И. Рогов // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. – Воронеж, 1990. – 193 с.
198. Рогов, Е.И. Условия формирования индивидуальной активности учителя на этапе вузовской подготовки [Текст] / Е.И. Рогов // Формирование социально-активной личности. – Рязань, 1990. – 175-185 с.
199. Розин, В.М. Психология: наука и практика: Учеб. пособие [Текст] / В.М. Розин. – М. : РГГУ: Омега – Л, 2005 – 544 с.
200. Романов, К.М. Формирование психологического мышления учителя [Текст] / К.М. Романов: учеб. пособие. – Саранск : изд-во Мордовского у-та, 1994. – 108 с.
201. Ронзин, Д.Б. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема [Текст] / Д.Б. Ронзин // Журн. Психологический журнал. – М., 1991. – т.12. – № 5. – С. 65 – 72.
202. Российский менталитет: психология личности, сознания, социальные представления [Текст]. – М. : ИП РАН, 1998. – 206 с.
203. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М.М. Рыбакова. – М., 1990 – 410 с.
204. Рыбалко, Е.Ф. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / Е.Ф. Рыбалко, Н.Г. Крогинус // под. ред. А.А. Реана, Л.А. Корастылёвой. – СПб., 1998. – 372 с.
205. Савгин, М.В. Педагогическое мышление учителя как фактор повышения его общения со школьниками [Текст] / М.В. Савгин // Психология педагогического общения. – Кировоград, 1991. – С. 36-44.
206. Семёнов, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие [Текст] / Е.М. Семенов. – М., 2002. – 167 с.
207. Семёнов, И.Н. Методологический анализ проблемы продуктивности мышления и его формирование в личностно-рефлексивном диалоге [Текст] / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Психология рефлексии : Бийск, 1995. – С. 19-42.
208. Семёнов, И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач (монография) [Текст] / И.Н. Семёнов. – М. : НИИ-ОПП АНН СССР, 1990. – 289 с.
209. Семёнов, И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления [Текст] / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов. – Запорожье : ЗГУ, 1992. – 224 с.
210. Семёнов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности [Текст] / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Журн. Вопросы психологии, 1983. – № 2. – С. 35-42.
211. Сеченов, И.М. Элементы мысли [Текст] / И.М. Сеченов. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
212. Симонова, Н.М. Профессиональная деформация в педагогической деятельности учителя [Текст] / Н.М. Симонова // Журн. Психология сегодня, 1996. – Т. 2. – Вып. 3. – С. 24-28.

213. Слостёнин, В.А. Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя [Текст] / В.А. Слостёнин // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 6-9.

214. Слостёнин, В.А. Педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // под ред. В.А. Слостёнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

215. Слостёнин, В.А. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко // Журн. Сов. Педагогика, 1991. – № 10. – С. 79-84.

216. Слостёнин, В.А. Профессиональное самосознание учителя [Текст] / В.А. Слостёнин, А. И. Шутенко // Magister, 1995. – № 3. – 45-47.

217. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

218. Слободчиков, В.И. Психология человека [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – 278 с.

219. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. ... докт. психол. наук [Текст] / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 20 с.

220. Словарь психолога – практика [Текст] / сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – МН. : Харвест, 2003. – 976 с.

221. Смоленская, Е.Н. О системе психокоррекционной работы с учителями [Текст] / Е.Н. Смоленская // Журн. Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов н/Д., 1992. – Вып. 3. – С. 57-59.

222. Смысл жизни: Антропология [Текст] / под ред. Н. К. Гаврюшина. – М., 1994. – 457 с.

223. Софронова, Н.В. Отношение учителей к использованию новых информационных технологий [Текст] / Н.В. Софронова // Журн. Вопросы психологии, 1993. – № 5. – С. 57-59.

224. Социальная психология [Текст] / под ред. А.Л. Журавлёва. М. : Per Se, 2002. – 378 с.

225. Сочень, Л.Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Л.Т. Сочень. – М., 1999. – 21 с.

226. Спиркин, А.Г. Философия: Учебник [Текст] / А.Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2001. – 816 с.

227. Справочник практического психолога. Психодиагностика [Текст] / под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2005. – 671с.

228. Степанов, В.А. Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.А. Степанов. – Челябинск, 1999 г. – 20 с.

229. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования [Текст] / С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов // Журн. Вопросы психологии, 1985. – № 3. – С. 34-38.

230. Степанов, С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества [Текст] / С.Ю. Степанов [и др.]. // Журн. Вопросы психологии, 1991. – № 5. – С. 5-14.

231. Степанов, С.Ю. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики [Текст] / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. – Казань, 1990. – 315 с.

232. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации [Текст] / С.Ю. Степанов // Рос. Акад. Наук, ин-т психологии, ин-т рефлексивной психологии сотворчества. – М. : Наука, 2000. – 173 с.

233. Степанов, С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров [Текст] / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Журн. Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 26-29.

234. Стеценко, И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях опыта педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.А. Стеценко. – Таганрог, 1998. – 23 с.

235. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 1997. – 254 с.

236. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов [Текст] / автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 208 с.

237. Трунов, Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога [Текст] / Д.Г. Трунов // Психологическая газета. – Пермь, 1998. – № 1. – С. 56-63.

238. Улыбина, Е.В. Проблемы агрессии учителя-профессионала [Текст] / Е.В. Улыбина // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. – Разд. 2. – С. 75-76.

239. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М., 1996. – 250 с.

240. Философия: учебник для высших учебных заведений [Текст]. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1997 – 576 с.

241. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: изд – во политической литературы, 1987. – 590 с.

242. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.кол.: С.С. Аверенцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др.-2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

243. Форманюк, Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст] / Т.В. Форманюк // Журн. Вопросы психологии, 1994. – № 6. – С. 10-17.

244. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – 4е междунар. Изд. СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
245. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность [Текст] / Б.И. Хасан. – Красноярск, 1996. – 421 с.
246. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / сост. В.В. Мироненко / под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.
247. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М., 1995. – 145 с.
248. Чичишимов, В.В. «Я-концепция» в планировании карьеры и профессиональной деятельности: Методические рекомендации [Текст] / В.В. Чичишимов, В.П. Медведев. – Тарту, 1995. – 258 с.
249. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие [Текст] / М.А. Чошанов. – М., 1996. – 84с.
250. Чудновский, В.Э. Личностная модель труда учителя [Текст] / В.Э. Чудновский // Журн. Вопросы психологии, 1999 -№ 2. – С. 34 – 39.
251. Чуприкова, Н.А. Рефлексия как высший этап развития и когнитивной дифференциации познавательных структур и процессов [Текст] / Н.А. Чуприкова // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – ч.1. – С. 89 – 92.
252. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Инструментарий [Текст] / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д, 2002. – 261 с.
253. Шейн, С.А. Диалог как основа педагогического общения [Текст] / С.А. Шейн // Журн. Вопросы психологии, 1991. – № 1. – С. 44-52.
254. Шиянов, Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Ростов-на – Дону : РИО АО «Цветная печать», 1995. – 150 с.
255. Щербакова, Т.Н. Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля: научно – методическое пособие [Текст] / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д : Издательство обл ИУУ, 1994. – 80 с.
256. Энциклопедия практического самопознания [Текст] / сост. А.И. Красило. – М. : Междунар. Пед. Академ, 1994. – 346 с.
257. Энциклопедия психологических тестов: мотивационные, интеллектуальные, межличностные аспекты [Текст]. – М., 1997. – 268 с.
258. Юнг, К.Г. Структура психики и процесс индивидуации [Текст] / К.Г. Юнг. – М., 1996. – 359 с.
259. Якушева, Г.И. Коммуникативные способности как фактор развития профессиональных умений и навыков педагога [Текст] / Г.И. Якушева // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 122-124.
260. Яценко, Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися [Текст] / Т.С. Яценко. – Киев, 1993.–174 с.

261. Adams, R.D. Teacher development: A study of factors related to teacher concerns for pre, beginning and experienced teachers [Text] / R.D. Adams, C.J. Martay. – Los Angeles, 1981. – 213 p.
262. Block, J. Satisfaction with self a measure of adjustment [Text] / J. Block, H. Thomas // J. Abnorm. Social Psychol, 1955. – № 51. – 324 p.
263. Bradford, L. Group Theory and Laboratory Method [Text] / L. Bradford, J. Gibb, K. Benne. – New York, 1964. – 134 p.
264. Brown, J. The Development of Creative Teacher-Scholars [Text] / J. Brown // Creative and Learning, edby J. Kagan. – Boston, 1967. – 345 p.
265. Camus, F. Essais. [Text] / F.Camus – Paris, 1965. – 278 p.
266. Cattell, R.B. Personality [Text] / R.B. Cattell – New York, 1971. – 467 p.
267. Foulkes, S.H. (1964). Therapeutic Group Analysis [Text] / S.H. Foulkes – Maresfield Reprint, 1984. – 256 p.
268. Gorman, A.E. Teachers and Learners. The Interactive Process of Education [Text] / A.E. Gorman. – Boston, 1969. – 327 p.
269. Greenberg, H. Teaching with feeling. Compassion and Self-Awareness in the Classroom Today [Text] / H. Greenberg. – New York, 1970. – 173 p.
270. Hassard, J. Creating Cooperative Learning Environments [Text] / J. Hassard. – Menio Park, California, 1987. – 259 p.
271. Johnson, S. The one Minute Teacher: How teach others to teach themselves [Text] / S. Johnson – New York, 1986. – 439 p.
272. Maslow, A. Toward a psychology of Being [Text] / A. Maslow. – New York : Van Nostrand, 1968. – 367 p.
273. Moreno, J.L. Psychodrama. In Comprehensive Group Psychotherapy [Text] / J.L. Moreno // Eds. Kaplan, H.I. and Sadock, B.J. Williams and Wikins. – Baltimore, 1983. – 372 p.
274. Roberson, E. Teacher self-Appraisal [Text] / E. Roberson / J. Teacher Education YXXII, 1971. – 328 p.
275. Tuckman, B. Developmental sequence in small groups [Text] / B. Tuckman / Psychological Bulletin, 1965. – № 63. – P. 21-25.
276. Vorwerg, M. Methodische Grundlagen des Verhaltenstrainings [Text] / M. Vorwerg // Sozialpsychologisches Training. – Jena, 1971. – 283 p.

Научное издание

**Людмила Валентиновна Лидак,
Оксана Сергеевна Погребная**

**РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ
«Я-КОНЦЕПЦИИ» ПЕДАГОГА**

Монография

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 16.09.08

*Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага офсетная*

*Усл.печ.л. 7,44
Тираж 100 экз.*

*Уч.-изд.л. 6,33
Заказ 19*

Типография ООО «Борцов»,
г. Ставрополь, ул. Семашко 16.
Тел./факс: (8652) 35-85-58.