

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Г.С. Пьянкова

**РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДЫ
ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Учебное пособие

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2016

ББК 74.00
П 968

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, доцент
Т.А. Кондратюк
Кандидат педагогических наук, доцент
Г.С. Саволайнен

П 968 Пьянкова Г.С. Рефлективные методы организации самостоятельной работы студентов: учебное пособие / [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-954-6

Дано теоретическое и методологическое обоснование необходимости формирования рефлективных компетенций студентов. Представлены различные подходы и модели организации рефлективного управления образовательным процессом в вузе.

Раскрыта сущность инновационных рефлективно-деятельностных технологий обучения и развития. Особое внимание уделено рефлективным методам и приемам обучения, используемым педагогами при организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в целях развития (саморазвития) у обучающихся рефлективных компетенций. В приложении содержатся психодиагностические методики для определения уровня развития общей рефлективности, различных типов и видов рефлексии, рефлективных умений и навыков обучающихся.

Пособие может быть адресовано студентам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, слушателям курсов повышения квалификации, преподавателям и психологам образовательных организаций.

ББК 74.00

Издается при финансовой поддержке проекта 10/12 Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ISBN 978-5-85981-954-6

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016
© Пьянкова Г.С., 2016

Содержание

Введение	4
1. Требования ФГОС ВО и квалификационные требования профессионального стандарта педагога к рефлексивным компетенциям выпускников.....	13
2. Управление развитием рефлексивных компетенций обучающихся и обучающихся в вузе	35
3. Общая характеристика рефлексивных технологий обучения	47
4. Рефлексивные методы и приемы организации самостоятельной работы обучающихся.....	55
5. Современные инновационные рефлексивно-деятельностные образовательные технологии	65
6. Рефлексивная модель организации профессионально-педагогического саморазвития обучающихся.....	75
7. Психологическое сопровождение развития рефлексивности обучающихся в процессе профессионального обучения.....	80
Заключение	87
Библиографический список	89
<i>Приложение 1. Банк методов и приемов организации рефлексивной деятельности обучающихся на занятиях</i>	<i>93</i>
<i>Приложение 2. Психотехнические упражнения, игрорефлексивные и рефлепрактические задания (для выполнения вне аудиторных занятий).....</i>	<i>124</i>
<i>Приложение 3. Психодиагностические методики для определения уровня развития рефлексии</i>	<i>133</i>

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация современной системы высшего образования нуждается в активном внедрении инновационных образовательных подходов и технологий. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации реализация образовательной деятельности в вузах предусматривает применение инновационных форм учебных занятий, развивающих у обучающихся навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества, включая при необходимости проведение интерактивных лекций, групповых дискуссий, ролевых игр, тренингов, анализ ситуаций и имитационных моделей, преподавание дисциплин (модулей) в форме курсов, составленных на основе результатов научных исследований, проводимых ... с учетом региональных особенностей профессиональной деятельности выпускников и потребностей работодателей [15, 36, 37, 38, 39. 40 и др.].

В ФГОС ВО определены компетенции, которые необходимо сформировать у обучающихся: общекультурные (ОК), общие профессиональные (ОПК), профессиональные (ПК) и универсальные (УК). Независимо от направления подготовки и уровня образования, в состав формируемых у обучающихся компетенций включены:

- навыки рефлексии, самооценки и самоконтроля;
- умение организовывать рефлексию профессионального опыта как собственного, так и других специалистов и др.;
- способность к самоорганизации и самообразованию;
- готовность к саморазвитию, самореализации и использованию творческого потенциала;
- способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности;

Базовой основой указанных компетенций является *рефлексия*, представляющая собой сложное многоуровневое интегральное образование: как психический процесс, как свойство и профессионально важное качество личности, как способность к самооценке и проектированию своей личности и деятельности [1, 6, 7, 12, 14, 18, 24, 28, 35 43 и др.].

Как показали современные исследования по рефлексивной психологии, рефлексивно-деятельностной педагогике и системной акмеологии, для развития рефлексивных компетенций обучающихся в образовательной организации необходимо создание рефлексивной образовательной среды, способствующей «запуску» рефлексивных механизмов профессионального самоопределения и профессиональной самореализации как важнейших условий развития личности и ее профессионализма [7, 8, 10, 11, 12, 13, 21, 22, 23, 25, 2628, 28, 35, 43 и др.].

Ученые и практики, занимающиеся решением проблем модернизации образования, настоятельно указывают на необходимость развития у обучающихся общей *рефлексивной культуры*, уровень развития которой проявляется в глубине переосмысления человеком собственного опыта, степени готовности к анализу, оценке, коррекции и планированию своей деятельности. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества любого профессионала заключается в культивировании у него таких динамических компонентов профессиональной рефлексии, как рефлексивная готовность, рефлексивная способность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная компетентность [2, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 19, 20, 21, 35, 42 и др.].

Рефлексивная готовность выражается в степени обобщенности и конкретизации механизмов самопознания, саморазвития и самореализации личности. Показателем рефлексивной готовности является активность личности в различных условиях и ситуациях по их преобразовыванию.

Основными составляющими рефлексивной готовности являются *эмоциональный, интеллектуальный, мотивационный и поведенческий компоненты* (С.Ю. Степанов).

Рефлексивные способности обеспечивают условия для саморазвития личности, ее самокоррекции и творческой самореализации, способствуют росту профессионального мастерства и овладению новыми специальностями. Они влияют в целом на развитие личности и ее отношения с миром. Развитие рефлексивных способностей личности предполагает формирование *адекватной самооценки, высокого уровня самоконтроля, способов саморегуляции* (И.Н. Семенов).

Рефлексивно-творческий потенциал выражается в способности личности решать проблемы неординарным способом. В этой способности проявляется высшая форма творчества. Согласно И.Н. Семенову, творческие (креативные) способности обеспечивают саморазвитие личности, рост профессионального мастерства, переподготовку и овладение новыми специальностями. Проявление, реализация и развитие креативных способностей – все это тесно связано с рефлексивными способностями.

Рефлексивная компетентность, согласно принятому в науке разграничению понятий компетенция и компетентность, определяется как результат образования, как способность применять знания и умения при решении теоретических и практических задач. Рефлексивная компетентность позволяет наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, обеспечивает процессы развития и саморазвития, способствует творческому подходу к деятельности [14, 33 и др.].

По отношению к рефлексивной компетентности **рефлексивные компетенции** следует рассматривать как совокупность рефлексивных знаний и умений, рефлексивного опыта, ценностно-смысловых ориентаций по отношению к определенному кругу объектов реальной действи-

тельности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности в различных социально личностно-значимых сферах жизни человека.

Рефлексивные компетенции обучающегося можно отнести к группе учебно-познавательных компетенций, которые представляют совокупность компетенций субъекта в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки и коррекции деятельности. Так, например, А.В. Хуторской, автор одной из информационных технологий развития рефлексивных способностей, указывает, что в процессе овладения учебно-познавательными компетенциями обучающийся должен научиться:

- ставить цель и организовать ее достижение, уметь пояснить свою цель;

- организовать, планирование, анализ, рефлексия, самооценку своей учебно-познавательной деятельности: задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;

- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы, выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с инструкциями; использовать элементы вероятностных и статистических методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;

- выступать устно и письменно о результатах своего исследования, с использованием компьютерных средств и технологий;

- иметь опыт восприятия картины мира [41].

Компетентностный подход, реализуемый в настоящее время в системе высшего образования, предполагает

не усвоение обучающимися отдельных знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Реализация компетентного подхода требует эффективных инновационных технологий организации процесса обучения, в рамках которой каждый обучающийся выступает рефлекслирующим субъектом собственной образовательной деятельности, активно действует и осознает цели и содержание своей деятельности, а также ее результаты.

В новейших исследованиях по рефлексивной психологии, системной акмеологии и рефлексивно-деятельностной педагогике установлено, что рефлексия является детерминантой успешности образовательной и профессиональной деятельности, механизмом личностного и профессионального самоопределения, саморазвития и профессиональной самореализации [4, 7, 8, 11, 18, 21, 22, 25, 29, 32, 35 и др.].

Однако, несмотря на наличие обширного теоретического и эмпирического материала, проблема целенаправленного развития рефлексии у обучающихся и обучающихся в системе высшего образования остается недостаточно разработанной [10, 16, 19, 27, 42, 43 и др.].

По мнению ученых, одним из эффективных путей решения проблемы развития рефлексии у студентов как будущих специалистов и профессионалов является внедрение в практику высшего профессионального образования инновационных рефлексивно-деятельностных моделей и технологий обучения. Ценность рефлексивно-инновационных методов и приемов обучения состоит в том, что они направлены на интенсивное осмысление и преобразование личностного и профессионального опыта обучающихся, способствуют активизации мыследеятельности, повышают мотивацию учебной, научной и профессиональной деятельности, готовность к саморазвитию, самореализации и использованию творческого потенциала [2, 5, 8, 10, 16, 19, 21, 25, 27, 29, 31, и др.].

Между тем анализ состояния обучения студентов в вузах показывает, что разработка и внедрение профессиональных образовательных технологий, целью которых является развитие рефлексивной культуры и рефлексии как профессионально важного качества у будущих специалистов (или уже работающих, проходящих повышение квалификации и переподготовку в системе профессионального образования), осуществляются недостаточно активно. На наш взгляд, причины этого состоят в том, что:

во-первых, рефлексивная психология и рефлексивно-деятельностная педагогика являются еще сравнительно молодыми научными дисциплинами;

во-вторых, преподаватели либо недостаточно хорошо владеют рефлексивно-деятельностными технологиями, либо совсем не знакомы с методами и приемами игровой рефлексии и рефлепрактики;

в-третьих, многие педагоги не считают необходимым целенаправленно развивать у будущих профессионалов рефлексивные способности, компетенции и рефлексивную культуру в целом, полагая, что они обязательно появятся в конце обучения либо как побочный образовательный результат, либо как результат накопления профессионального (квазипрофессионального) опыта. Между тем известно, что рефлексия, как отличительная способность человека, характеристика его деятельности и общения, степени личностной и профессиональной зрелости, не появляется спонтанно. Она проходит не только определенный исторический, но и онтогенетический путь развития. Установлено, что предпосылки рефлексивного сознания проявляются уже в раннем и дошкольном детстве. В школьные и после-школьные годы ее значение в целях развития рефлексивного сознания и рефлексивной культуры человека как личности и будущего профессионала еще более возрастает. Для развития рефлексивных способностей обучающихся требуется организа-

ция рефлексивной образовательной среды. [11, 19, 23, 27, 31, 34, 41 и др.].

На всех этапах профессионального образования (оптации, адаптации, интенсификации и идентификации) важное значение имеет самостоятельная работа обучающихся. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования предполагает усиление роли самостоятельной работы студентов. При этом самостоятельная работа рассматривается не просто как одна из форм организации образовательного процесса, а как важнейшее условие перевода студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Такая организация самостоятельной работы предполагает разработку и использование инновационных методов обучения, которые направлены на повышение внутренней учебно-профессиональной мотивации обучающихся, развитию у них умения учиться, формированию способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний при решении учебных и профессиональных задач.

Большой потенциал в развитии указанных компетенций обучающихся заложен в рефлексивно-деятельностных технологиях личностного и профессионального развития. Результаты экспериментальных исследований и практический опыт автора данной работы показали эффективность использования рефлексивных образовательных технологий, рефлексии и рефлекспрактики в практике подготовки в вузе педагогов, практических психологов, менеджеров и других специалистов [11, 18, 19, 20 и др.].

Рефлексивные методы обучения могут быть реализованы на разных этапах организации (самоорганизации) и контроля (самоконтроля) результатов самостоятельной работы обучающихся как на занятиях, так и вне занятий, в процессе

индивидуальной и коллективной учебно-профессиональной деятельности [3, 4, 6, 9, 16, 25, 32, 34, 41 и др.].

Между тем в организации внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы студентов по-прежнему приоритет отдается традиционным формам и приемам (подготовка и написание рефератов, докладов и других письменных работ на заданные темы; решение задач; перевод и пересказ текстов; подбор и изучение литературных источников; проведение расчетов; разбор и составление различных схем; выполнение графических работ; выполнение курсовых работ и проектов и т.д.). Основная цель такого вида заданий для самостоятельного выполнения – закрепление полученных знаний, формирование соответствующих учебно-профессиональных умений и навыков.

Современный компетентностный подход, принятый в образовании, кроме знаний, умений и навыков (которые, несомненно, нужны), требует развития у современных выпускников вузов образовательных результатов в виде личностных образований: способностей к самооценке и самоанализу, творческому самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности. Этому способствует организации самостоятельной работы студентов с применением технологий рефлексивного обучения.

Мы надеемся, что представленные в данном учебном пособии теоретические и практические материалы по рефлексивному управлению образовательным процессом, по организации рефлексивной образовательной среды и самостоятельной работы обучающихся (на занятиях и вне аудиторных занятий) с применением инновационных рефлексивных методов и приемов позволят обучающимся и их наставникам не только познакомиться с новыми перспективными направлениями современной науки (психологией рефлексии, рефлексивно-деятельностной педагогикой, рефлексивно-системной акмеологией), но и приступить

к активному развитию (саморазвитию) рефлексивных компетенций, необходимых для самоорганизации, профессионального и личностного саморазвития и творческой самореализации.

Предложенные в Приложении психодиагностические методики изучения рефлексии (рефлексивности) и рефлексивных способностей помогут обучающим и обучающимся отслеживать динамику и результативность развития различных составляющих рефлексивной культуры, в том числе и рефлексивных компетенций.

1. ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА К РЕФЛЕКСИВНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ ВЫПУСКНИКОВ

В Российской Федерации основные профессиональные образовательные программы (далее – ОПОП) высшего образования представлены программами бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации [15, 36].

Перед разработчиками ОПОП ставятся задачи:

- разработки компетентностной модели выпускника с учетом профессиональных стандартов;

- выбора образовательной технологии системного уровня (в том числе установление требований к уровням формирования (развития) компетенций, последовательности и логике освоения (развития) компетенций, набору дисциплин/модулей, для каждого из которых обозначены результаты обучения и указан объем в зачетных единицах (кредитах);

- создание подходящей системы и обеспечения качества, сфокусированной на обеспечении логичности всей учебной программы и функционирования элементов обратной связи;

- подготовки рекомендаций для разработчиков рабочих программ дисциплин/модулей, в том числе в части применения профессиональных стандартов (далее – ПС) или иных квалификационных требований рынка труда.

В соответствии с выше обозначенными задачами разработчикам рабочих программ дисциплин предстоит:

- разработка требований к результатам обучения по дисциплине/модулю (формируемым знаниям, умениям, навыкам, формируемым компетенциям);

- выбор образовательных технологий дисциплинарного/модульного уровня и планирование их реализации; определение видов и объема контактной работы обучающегося с преподавателем и самостоятельной работы обучающегося;

- разработка требований к фондам оценочных средств для промежуточной аттестации;

- определение подходящих стратегий преподавания, обучения и оценки для обеспечения достижения запланированных результатов обучения, развития требуемых компетенций выпускников и подготовка соответствующих рекомендаций преподавателям [15].

Таким образом, компетентностная модель выпускника, целью которой является формирование специалиста, максимально подготовленного к профессиональной деятельности и обладающего необходимым объемом знаний (включая фундаментальные) и ключевых компетенций (профессиональных и универсальных), при разработке ОПОП и рабочих программ дисциплин/модулей предполагает соотносить требования ФГОС ВО и соответствующих ПС. Проведенный нами анализ компетенций выпускников в ФГОС ВО по различным направлениям подготовки и уровням квалификации показал, что выпускники должны обладать целым рядом ключевых образовательных компетенций, качественное освоение которых невозможно без формирования у обучающихся рефлексивного мышления, рефлексивных способностей, рефлексивных компетенций, базовой основой которых служит рефлексия.

Феномену рефлексии как одному из специфических тотальных характерных черт сознания и бытия человека принадлежит множество научных определений.

Рефлексия – это:

- предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания;

- принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок;

- механизм продуктивного мышления;

- (от англ. *reflection*) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе и к другим, своих задач, назначения и т.д.

- (от лат. *reflexio* – отражение) – размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния;

- процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний;

- осознание человеком самого себя, своей деятельности и других людей [2, 5, 12, 14, 18, 20, 28, 35 43 и др.].

Представленные выше определения рефлексии характеризуют ее как психический процесс, как состояние, как деятельность. Это свидетельствует о сложности и многомерности данного феномена как объекта и предмета исследования. В качестве объекта рефлексии выступают сами процессы рефлексии, способы регуляции человеком собственного поведения. Центральной характеристикой сознания, его ядром утверждается самосознание как осознание собственного Я [1].

Рефлексия обеспечивает основные функции сознания: выделение человеком себя из окружающей среды и проти-

вопоставление себя ей как субъекта объекту; обобщенное и целенаправленное отражение внешнего мира; узнавание, понимание, то есть связывание прежнего опыта с полученной новой информацией; целеполагание, то есть предварительное мыслительное построение действий и прогноз их последствий; контроль и управление поведением личности, ее способность отдавать себе отчет в том, что что происходит. Понимание, сравнение, сопоставление, целеполагание, планирование, прогнозирование, управление, контроль, самооценка, самопонимание – все эти мыслительные процессы в основе своей имеют рефлекссию.

В социальной психологии изучается рефлексия в коммуникациях и совместной деятельности. В соответствии с этим выделяются рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого.

В процессе рефлексивного анализа деятельности предполагается использование следующих видов рефлексии: предметной (что я делал?; процессуальной (как я делал?); ценностной (для чего я это делал?).

Рефлексия может осуществляться как во внутреннем плане (переживания и самоотчет одного индивида), так и во внешнем (как коллективная мыследеятельность и совместный поиск решения).

В соответствии с современными философскими и психологическими определениями рефлексии и ее *типологией* принято выделять:

– *интеллектуальную рефлексию* как контрольно-оценочное, критическое рассмотрение человеком особенностей собственных мыслительных действий, направленных на поиск решения профессиональных педагогических задач: осознание человеком предмета и способов действия с ним (осознание проблемы, темы и способов действия),

осознание средств решения проблемы, осмысление предметных оснований;

– *личностную рефлексию* (способ осуществления своего целостного «Я», соотнесение образа «Я» – реального и «Я» – идеального, осознание своих качеств, возможностей, целей; самооценка, самоконтроль и т.п.);

– *коммуникативную (или социально-перцептивную) рефлексию* как осознание человеком других людей и их отношения к себе (образ «Я» глазами других людей и образ «других» собственными глазами);

– *кооперативную (или коллективную) рефлексию* как осознание членами группы целей совместной деятельности, распределение деятельности и ее выполнение, взаимодействие и ее выполнение, взаимовлияние, коллективная оценка полученных результатов и т.д. (И.Н. Семенов, В.В. Давыдов, С.Ю. Степанов и др.);

– *регулятивную рефлексию* (саморегуляция, самокоррекция, самопроектирование, самопрогнозирование собственных действий и деятельности в целом на основе рефлексивных процессов).

Различают также следующие **формы рефлексии**:

– в зависимости от функций, которые она выполняет во времени, выделяют *ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную* рефлексию;

– в зависимости от состава группы, осуществляющей рефлексию: *индивидуальную и групповую (коллективную)*;

– в зависимости от объекта работы: *рефлексию в области самосознания* (конструирование личностных смыслов, осознание себя как самостоятельной личности, отличной от других; осознание себя как субъекта коммуникативной связи, анализ возможностей и результатов собственного влияния на других) и *рефлексию образа действия* (анализ технологий, которые применяет личность для достижения тех или иных целей; осмысление способов и приемов работы с материа-

лом, поиск наиболее рациональных приемов). Рефлексивная функция может возникнуть и реализоваться в любых видах деятельности (игровой, учебной, трудовой, в общении), которые могут быть поставлены под контроль сознания, когда возникает какое-либо затруднение. Она открывает путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта и получению источников нового знания, служит механизмом самоуправления, средством саморазвития и способом личностного роста.

Реализация компетентностного подхода в системе современного высшего образования предполагает применение рефлексивных технологий организации образовательного процесса, где обучающийся выступает субъектом собственной деятельности, активно действует, осознает цели и содержание деятельности, а также ее результаты.

Одним из видов профессиональной рефлексии является педагогическая рефлексия. Термин «профессиональная педагогическая рефлексия» в психологии появился сравнительно недавно. Согласно Б.З. Вульфову, педагогическая рефлексия – это то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего, с собственным педагогическим опытом [5].

В работах современных ученых, посвященных проблемам изучения, формирования и развития рефлексивных компетенций учителя, педагогическая рефлексия, вследствие своей многоаспектности и внутренней структурной неоднородности, рассматривается как:

- осмысление педагогом содержания собственного сознания, своих собственных профессиональных действий и их законов;

- самопознание своего образа «Я» с разных позиций: своей собственной и других субъектов образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей);

– осознание и осмысление внутреннего мира, поступков и поведения других взаимодействующих субъектов образовательной деятельности на фоне постоянного анализа своего мнения о них, сопровождающегося чувством сомнения, стремлением проникнуть в истинные причины и мотивы их поведения;

– самоанализ выполненной учителем деятельности, установление соответствия цели и результатов педагогической деятельности, переосмысление и перепроверка своих решений, выделение ошибок, установление их причин, путей коррекции и устранения;

– поиск, программирование и прогнозирование педагогом путей и способов своего профессионального саморазвития и творческой самореализации [5, 10, 14, 16, 18, 25, 33 и др.].

В структуру профессиональной педагогической рефлексии входят различные типы рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная, регулятивная и др.

Необходимость формирования профессиональной педагогической рефлексии у обучающихся находит отражение в ФГОС ВО по различным направлениям и уровням подготовки. Так, например, проведенный нами анализ компетенций выпускников бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по таким направлениям подготовки как: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.02 Специальное (дефектологическое) образование, 44.04.01 Педагогическое образование и 44.06.01 Образование и педагогические науки, показал, что для формирования представленных в ФГОС ВО компетенций, предполагается развитие различных типов и видов рефлексии, входящих в состав профессиональной педагогической рефлексии (Табл. 1).

Таблица 1

**Компетенции выпускников,
содержащие рефлексивную составляющую
(на примере анализа различных ФГОС ВО педагогического
и психолого-педагогического направлений подготовки)**

ФГОС ВО	Компетенции, для формирования которых необходима рефлексия			
	интеллектуаль- ная рефлексия	личностная рефлексия	коммуникатив- ная и кооператив- ная рефлексия	регулятивная рефлексия
1	2	3	4	5
44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)	<p>Способность к использованию основ философских и социально-гуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1)</p> <p>Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотической и гражданской позиции (ОК-2)</p> <p>Способность использовать естественно-научные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3)</p>	<p>Готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)</p> <p>Готовность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизиологических, индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)</p> <p>Готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3)</p>	<p>Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и культурного взаимодействия (ОК-4)</p> <p>Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личные различия (ОК-5)</p> <p>Владение основами профессиональной этики речевой культуры (ОПК-5)</p> <p>Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)</p>	<p>Способность к самоорганизации и саморазвитию (ОК-6)</p> <p>Способность проектировать образовательные программы (ПК-8)</p> <p>Способность проектировать траекторию своего профессионального и личностного роста (ПК-10)</p> <p>Способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14)</p> <p>Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5)</p>

1	2	3	4	5
	<p>Готовность использовать и систематизировать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11)</p>	<p>Готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4)</p> <p>Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-5)</p>	<p>Способность организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7).</p> <p>Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся (ПК-12)</p>	
<p>44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)</p>	<p>Способность к использованию основ философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1)</p> <p>Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции (ОК-2)</p> <p>Способность использовать основы экономических знаний (ОК-3), правовых знаний (ОК-4) в разных сферах жизнедеятельности</p>	<p>Способность понимать высокую значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая правила профессиональной этики (ОПК-8)</p> <p>Готовность использовать знания различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (ОПК-4)</p>	<p>Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и культурного взаимодействия (ОК-5)</p> <p>Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)</p> <p>Способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной сферы (ОПК-6)</p>	<p>Способность к самоорганизации и саморазвитию (ОК-7).</p> <p>Способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-24)</p> <p>Способность выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве социальной защиты детства (ПК-19)</p> <p>Способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми. Имеющими ОВЗ и их родителями (законными представителями) (ПК-35)</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
	<p>Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением ИКТ и с учетом требований информационной безопасности (ОПК-13)</p> <p>Способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП -7)</p> <p>Способностью проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПКПП -11).</p>	<p>Готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурную досуговую (ОПК-5)</p>	<p>Способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития (ОПК-9)</p> <p>Способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10)</p> <p>Способность осуществлять взаимодействие с семьей, педагогическими работниками, в том числе с педагогом-психологом образовательной организации по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников (ПК-6)</p> <p>Способность организовать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность младших школьников, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПК-7)</p>	<p>Способность участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающихся (ПК-9)</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
			<p>Готовность организовать индивидуальную и совместную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ (ПК-11)</p> <p>Способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПК-21)</p>	
<p>44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)</p>	<p>Способность использовать философские, социогуманитарные, естественнонаучные знания для формирования научного мировоззрения и ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-1)</p> <p>Способность анализировать закономерности исторического процесса, осмысливать и анализировать профессионально и лично значимые социокультурные проблемы, осознавать и выражать собственную мировоззренческую и гражданскую позицию (ОК-3)</p>	<p>Готовность признавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)</p> <p>Готовность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами (ОПК-2)</p>	<p>Готовность совершенствовать свою речевую культуру (ОК-2)</p> <p>Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения профессионального общения, межличностного и культурного взаимодействия (ОК-5)</p> <p>Способность к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм (ОК-6)</p>	<p>Способность к самоорганизации и социально-профессиональной мобильности (ОК-7)</p> <p>Способность к организации, совершенствованию и анализу собственной образовательно-коррекционной деятельности (ПК -4)</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
	<p>Способность использовать базовые экономические и правовые знания в социальных и профессиональных сферах (ОК-4)</p> <p>Способность использовать в профессиональной деятельности современные компьютерные и информационные технологии (ОПК-5)</p> <p>Способность использовать методы психолого-педагогического исследования, основы математической обработки информации, формулировать выводы, представлять результаты исследования (ПК-9)</p>	<p>Готовность к осуществлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, социализации и профессионального самоопределения обучающихся, в том числе лиц с ОВЗ (ОПК-4)</p> <p>Готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом нозологии нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ (ПК-3)</p>	<p>Готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим окружением (ПК-7)</p> <p>Способность к взаимодействию с общественными социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведению по отношению к лицам с ОВЗ (ПК-11)</p>	
<p>44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)</p>	<p>Способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)</p>	<p>Готовность нести социальную и этическую ответственность за принятие решений (ОК-2)</p> <p>Готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6)</p>	<p>Способность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1)</p>	<p>Способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4)</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
	<p>Способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления профессиональной деятельности в различных сферах (ОК-4)</p> <p>Способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со средой профессиональной деятельности (ОК-5)</p> <p>Использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2)</p> <p>Готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного опыта в профессиональной деятельности (ПК-11)</p>		<p>Готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3)</p> <p>Готовность организовать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализующих экспериментальную работу (ПК-15)</p> <p>Готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность ((ПК-16)</p>	<p>Способность формировать образовательную среду, использовать профессиональные знания и умения в реализации инновационной образовательной политики (ПК-2)</p> <p>Руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3)</p> <p>Готовность к осуществлению проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8)</p> <p>Готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии принятия методики обучения (ПК-10)</p> <p>Готовность разрабатывать стратегии культурно-просветительской работы (ПК-18)</p>
<p>44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)</p>	<p>Способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1).</p>	<p>Умение организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов) (ПК -49)</p>	<p>Готовность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПК-4)</p>	<p>Готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3).</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
	<p>Готовность применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-9)</p> <p>Готовность использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПК-5)</p> <p>Готовность использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной деятельности (ПК-23)</p>		<p>Умение организовывать межличностные контакты, общение и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3)</p> <p>Способность определять проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подростков в системе общего и дополнительного образования (ПК-10)</p>	<p>Способность анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7)</p> <p>Способность определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности (ПК-55).</p> <p>Способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-5)</p>
<p>44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)</p>	<p>Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1)</p>	<p>Готовность к преподаванию по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-8)</p> <p>Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-исследовательских задач (УК-3)</p>	<p>Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)</p> <p>Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5)</p>	<p>Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6)</p>

1	2	3	4	5
	<p>Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (ОПК-2)</p> <p>Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6)</p>		<p>Готовность организовать работу исследовательского коллектива в области педагогической деятельности (ОПК-4)</p>	<p>Способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5)</p> <p>Способность проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7)</p>

Примечания:

ОК – общекультурные компетенции; ОПК – общепрофессиональные компетенции; ПК – профессиональные компетенции; ППК – Профессионально-прикладные компетенции; УК- универсальные компетенции

При разработке ОПОП (программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) рекомендуется учитывать не только современный уровень развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы, но и требования, предъявляемые в соответствующих ПС к уровню овладения субъектами трудовыми функциями и трудовыми действиями. Между тем компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся согласно действующим ФГОС ВО, пока не соотнесены с квалификационными требованиями в ПС.

При разработке ОПОП и рабочих программ дисциплин/модулей/практик по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование мы сопоставили компетенции, имеющиеся в ФГОС ВО по данному направлению, и квалификационные требования к обобщенным трудовым функциям (ОТФ), трудовым функциям (ТФ), умениям и знаниям в профессиональном стандарте педагога основного общего образования (квалификация: педагог, 6 уровень). При сопоставлении мы уделили внимание компетенциям, содержащим в качестве базовой основы рефлексивную составляющую (Табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление компетенций, предъявляемых к выпускникам в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, и квалификационных требований в профессиональном стандарте педагога

ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование (компетенции, содержащие рефлексии)	Профессиональный стандарт педагога среднего общего образования (6 уровень) Обобщенная трудовая функция Общепедагогическая функция		
	3.1.1 Обучение	3.1.2 Воспитательная деятельность	3.1.3 Развивающая деятельность
1	2	3	4
Способность к использованию основ философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1) <i>(интеллектуальная рефлексия)</i> Готовность использовать и систематизировать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) <i>(интеллектуальная рефлексия)</i>	Знать пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения; основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий	Знать основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельности подхода, виды и приемы современных педагогических технологий.	Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
<p>Способность работать в команде... (ОК-5). <i>(коммуникативная рефлексия)</i></p>		<p>Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач</p>	<p>Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка</p>
<p>Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6) <i>(коммуникативная рефлексия)</i></p>		<p>Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимать и принимая их.</p> <p>Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач</p>	<p>Формировать детско-взрослые сообщества.</p> <p>Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ.</p> <p>Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.</p> <p>Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося.</p> <p>... осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик обучающихся</p>

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
<p>Способность организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК -7) <i>(коммуникативная рефлексия)</i></p>	<p>Управление учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность.</p> <p>Формирование мотивации к обучению</p> <p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни</p>	<p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни</p>	<p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.</p> <p>Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся</p>
<p>Способность проектировать образовательные программы (ПК-8)</p> <p>Способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты (ПК-9)</p>	<p>Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде</p>	<p>Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера</p>	<p>Разрабатывать и индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.</p>
<p>Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)</p>	<p>Формирование универсальных учебных действий</p> <p>Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий</p>	<p>Реализация современных, в том числе интерактивных форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности</p>	<p>Реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся</p>

1	2	3	4
<p>Способность использовать методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)</p>	<p>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.</p> <p>Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции.</p> <p>Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей</p>		<p>Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.</p> <p>Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся.</p> <p>Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик</p>
<p>Способность к самоорганизации и саморазвитию (ОК-6). <i>(регулятивная рефлексия)</i></p> <p>Способность проектировать траекторию своего профессионального и личностного роста (ПК-10) <i>(регулятивная рефлексия)</i></p>	<p>Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению.</p> <p>Осваивать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.</p> <p>Знать пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения; основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий</p>	<p>Знать основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий.</p>	<p>Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий</p>

Результаты сопоставления квалификационных требований к ОТФ и ТФ в профессиональных стандартах педагога общего среднего образования и компетенций, имеющих рефлексивную составляющую, в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование продемонстрировали совпадение их общего смыслового содержания и, таким образом, подтвердили необходимость развития различных видов рефлексии обучающихся в вузе.

Проведенные нами социологические опросы работодателей и преподавателей вуза о том, какие профессионально-важные качества личности и умения, необходимо развивать у будущих педагогов, также свидетельствовали о необходимости развития у выпускников рефлексивных компетенций, требуемых на современном рынке труда (Табл. 3).

Таблица 3

**Результаты социологического опроса работодателей
и преподавателей о качествах и умениях,
которые необходимо развивать у студентов
КГПУ им. В.П. Астафьева**

Качества	Работодатели (2012 г.)	Преподаватели (2013 г.)	Преподаватели (2014 г.)	Преподаватели (2015 г.)
1	2	3	4	5
Интерес к профессии	60,39%	39,31%	65,17	53,96
Трудолюбие и работоспособность	51,26%	36,99%	62,18	49,64
Умение эффективно сотрудничать с другими людьми	35,62%	5,49%	27,86	33,09
Умение работать в команде	32,76%	4,05%	34,82	43,17
Умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы	31,23%	13,29%	41,79	28,78

1	2	3	4	5
Умение искать, анализировать, преобразовывать и применять информацию для решения проблем	29,63%	13,01%	32,33	33,27
Творческие способности	27,70%	8,09%	27,86	26,62
Способность к самоорганизации	25,10%	4,91%	36,31	35,97
Самостоятельность, инициативность	26,70%	30,92%	42,78	51,80
Дисциплинированность и настойчивость	25,03%	16,76%	41,79	38,85
Готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни	18,71%	15,61%	25,37	29,50
Самоконтроль	24,63%	15,03	37,81	33,09
Умение получать знания	25,70%	9,83%	31,84	32,37

Согласно полученным данным, большинство опрошенных работодателей (60,39 %) и преподавателей (65,17 %) считают, что в первую очередь у студентов необходимо развивать интерес к профессии, трудолюбие и работоспособность (51,26% и 62,18%, соответственно). Многие респонденты указали на необходимость развития у выпускников дисциплинированности и настойчивости, самостоятельности и инициативы. Положительное отношение к профессии, трудолюбие и работоспособность, дисциплинированность и самостоятельность – несомненно важные условия эффективности выполняемой профессиональной деятельности. Между тем современные профессиональные педагогические стандарты и ФГОС-ВО требуют сформированности таких профессиональных компетенций, которые бы способствовали творческой профессиональной и личностной самореализации, потребности в совершенствовании профессионализма. Учитывая современные

тенденции в подготовке выпускников, среди способностей, которые необходимо развивать у студентов, респонденты указали на умения, развитию которых способствует наличие развитой рефлексивной культуры (рефлексивной готовности, рефлексивной оценки, рефлексивных способностей и т.д.). Так, например, каждый третий работодатель и преподаватель отметили, что у студентов необходимо развивать:

— «умение работать в команде», «умение эффективно сотрудничать с другими людьми» (умения, характеризующие коммуникативные компетенции личности, развитие (саморазвитие) которых возможно при условии развитости коммуникативной и кооперативной рефлексии);

— «умение получать знания», «умение искать, анализировать, преобразовывать и применять информацию для решения проблем», «творческие способности» (умения, характеризующие когнитивные компетенции личности, развитие (саморазвитие) которых возможно при условии развитости интеллектуальной рефлексии);

— «способность к самоорганизации», «самоконтроль», «умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы», «готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей своей жизни» (качества, характеризующие самоактуализационный потенциал личности, способности к самообразованию и самореализации, развитие (саморазвитие) которых предполагает наличие развитой личностной и регулятивной рефлексии).

В целом сопоставительный анализ требований ФГОС ВО к компетенциям выпускников педагогического вуза, квалификационных требований к учителю в профессиональном стандарте педагога, требований работодателей и мнений преподавателей показал объективность наших положений о важности развития рефлексивных способностей (рефлексивных компетенций) педагогов (и овладевающих данной профессией, и уже работающих).

2. УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ОБУЧАЮЩИХ В ВУЗЕ

Согласно требованиям ФГОС ВО, выпускник высшей школы, освоивший программу бакалавриата, магистратуры, предстает в обществе как носитель духовно-нравственных ценностей, активный субъект, реализующий в профессии свой способ жизнедеятельности, готовый самостоятельно определять профессиональные и жизненные задачи, принимать на себя ответственность за их решение, проявлять творчество и выходить за пределы нормативной деятельности.

По утверждению Б.З. Вульфо́ва, важной задачей в подготовке будущего профессионала, способного к рефлексированию деятельности (своей и других), является задача «задать» рефлексию, чтобы человек захотел рефлексировать, умел это делать, интенсивно развивал собственную духовную жизнь, преодолевая возможное равнодушие или душевную пустоту, умел сомневаться, видеть ошибку, искать вариант ее преодоления. Важно, чтобы человек умел предвидеть хотя бы вербально возможные варианты последствий принятого решения, умел разбираться в себе, чтобы преодолеть или избежать неуверенности в своих силах, попытки устраниться от событий. [5]. Решение этой задачи возможно при условии создания в вузе рефлексивной образовательной среды, в основе которой лежат личностно ориентированный и компетентностный подходы к образованию человека, и рефлексивного управления образовательным процессом.

Организация рефлексивной профессионально-образовательной среды, построенной на основе лично-стно ориентированного (развивающего) и компетентностного подходов предполагает:

- отношение к обучающимся как активным субъектам своего личного и профессионального развития и саморазвития;

- учет возрастных и индивидуально-неповторимых личностных особенностей обучающихся;

- оптимальное соотношение обучения (воспитания) и развития;

- совершенствование средств, форм и методов обучения (воспитания);

- использование современных интерактивных образовательных технологий индивидуализированного и дифференцированного учебного взаимодействия обучающихся и обучающихся как взаимодействующих субъектов процесса профессионального образования;

- активизацию рефлексивных механизмов профессионального саморазвития и профессионального самосовершенствования;

- создание системы объективной оценки качества результатов профессионального образования, включающую мониторинг не только знаниевых компетенций обучающихся, но и развитие у них профессионально важных качеств и личностных новообразований. [3, 5, 9, 11, 13, 21, 22, 27, 34, 41, 42 и др.].

В технологическом и методическом планах построение и реализация лично-стно ориентированного и компетентностного подходов в профессиональном образовании (так же, как и в общеобразовательной школе) предусматривает проблемно-поисковое изложение педагогом учебного материала, использование активных социально-

психологических методов обучения, внедрение системы тьюторства и индивидуального психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося. Между тем анализ инноваций, реализуемых в системе современного общего и профессионального образования, показывает, что на практике существует дефицит образовательных технологий, способствующих активизации рефлексивных механизмов саморазвития и самосовершенствования обучающихся. Для того чтобы рефлексивные механизмы профессионального саморазвития и самосовершенствования начали активно действовать, необходимо перейти на рефлексивное управление образовательным процессом.

Рефлексивное управление образовательным процессом

В отличие от традиционного процессного управления (уроком, занятием, образовательной организацией), рефлексивное управление образовательным процессом требует постановки обучающегося в позицию активного субъекта собственной учебно-познавательной деятельности и развития у него способности к самоуправлению, то есть предполагает ***управление процессами управления, которое осуществляет сам обучающийся***. Рефлексивное управление связано с такими факторами влияния на развитие (саморазвитие) личности, при которых человек осознает смысл своих действий. Осознанная потребность в саморазвитии формирует у обучающихся внутренний настрой (мотив) на целенаправленную преобразующую деятельность.

Исходным началом внутренней мотивации личности, которая усиливается по мере развития образовательных потребностей, является *рефлексивное сознание*. Вслед за развитием самосознания начинают развиваться процессы: ***самоопределения – самовыражения – самоутверждения – самореализации – саморегуляции***. Эти глубинные психи-

ческие процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития личности [1, 14, 22, 24, 35].

Технология работы педагога, опирающегося на рефлексивно-управленческий подход, таким образом, состоит в том, что он не столько учит, воспитывает в традиционном смысле, сколько актуализирует, стимулирует стремление, мотивацию обучающихся к личностному и профессиональному развитию, дальнейшему росту и самосовершенствованию.

В современных социально-экономических условиях, когда образовательные процессы (обучение, воспитание, развитие) осуществляются в сложно-организованных социокультурных системах (школах, вузах, учебно-тренинговых группах), функционирующих в динамично изменяющейся социотехнической среде, проблемы рефлексивного управления указанными системами (и рефлексивным управлением образовательным процессом, в частности) приобретают особую актуальность.

При организации рефлексивного управления образовательными процессами в социокультурных системах необходимо учитывать разработки ученых об этапах и уровнях рефлексивного управления. Традиционно принято рассматривать рефлексивное управление в рамках инженерно-психологического и социотехнического подхода (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, В.А. Лефевр, И.С. Ладенко и др.) [43].

Так, например, Н.Г. Алексеев и В.Г. Поляков, авторы концепции рефлексивной деятельности, отмечали, что рефлексивное управление в социотехнических системах включает три этапа:

На первом этапе на основе текущей и базовой информации происходит остановка деятельности и ее рефлексивное направление на себя. Текущая информация состоит

из объектной (характеризующей объект управления) и субъектной (поступающей из средств массовой коммуникации). На данном этапе актуализируется базисная информация, представляющая комплекс установок участников системы.

На втором этапе формируются нормы и правила управленческой деятельности, которые далее формализуются.

На третьем этапе происходит завершение процесса рефлексивного управления, результатом которого является формирование оргпроекта, отражающего уровень взаимодействия специалистов друг с другом и с комплексом средств управленческой деятельности.

С позиций психолого-педагогического подхода специфику рефлексивного управления необходимо рассматривать с точки зрения роли человеческого фактора. В рамках данного подхода при определении возможностей оптимизации рефлексивного управления образовательными системами нужно учитывать интеллектуально-личностные особенности субъектов образовательного процесса [18].

С точки зрения И.Н. Семенова и Т.Г. Болдиной [21], целесообразно различать ***три уровня рефлексивного управления образовательными процессами:***

– *1 уровень – субъектный (субъектно-рефлексивный).* На этом уровне рефлексивное управление осуществляется личностью как педагога, так и учащегося относительно собственных психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), своего поведения и деятельности (игровой, познавательной, трудовой, профессиональной, социальной), а также своим саморазвитием, самообразованием и общением, коммуникацией, кооперацией с партнерами в группах и коллективах. Такого рода субъектно-рефлексивное управление предполагает как социальную перцепцию протекания указанных психических процессов

и состояний личности, так и рефлексивно-психологическую саморегуляцию на основе самопознания, самопонимания и саморазвития;

– 2 уровень – групповой (*рефлексивно-групповой*).

Рефлексивное управление осуществляется относительно личностных взаимоотношений людей, их внутри группового взаимодействия, осуществления ими совместной коллективно-распределенной деятельности, а также относительно процессов коллективообразования и способов социально-профессионального функционирования. При таком рефлексивно-групповом управлении необходимо осознанное понимание личностно-деятельностных установок партнеров и реконструкция их социально-профессиональных позиций;

– 3 уровень – социальный (*социально-рефлексивный*).

Рефлексивное управление осуществляется относительно социальных норм, регламентирующих правила организации социальных систем, структур и институтов, в которых циркулируют потоки различного рода информации, документации, приказов и распоряжений, которые обеспечивают прогнозирование, планирование, проектирование и программирование функционирования социо-технических систем, социально-экономических и социо-культурных структур, организаций, учреждений и систем. При таком социально-рефлексивном управлении необходимо отражение понимания и рефлексия сути состояний, взаимодействий и динамики развития указанных структур и систем.

С позиций рефлексивной психологии, акмеологии и рефлексивно-деятельностной педагогики, характеристика специфических особенностей рефлексивного управления, осуществляющегося в образовательных процессах, предполагает соотнесение с принятой в отечественной психологии типологии рефлексивных процессов.

Соотнесение уровней рефлексивного управления образовательным процессом и типов рефлексии (по И.Н. Семенову и Т.Г. Болдиной)

Типы рефлексии \ Уровни рефлексии	1 уровень (субъектно-рефлексивный)	2 уровень (рефлексивно-групповой)	3 уровень (социально-рефлексивный)
Интеллектуальная	+		+
Личностная	+		
Коммуникативная		+	+
Кооперативная		+	+
Культуральная	+		+
Экзистенциальная	+		

Соотнесение типов рефлексии и уровней рефлексивного управления, представленных в табл. 4, показывает, что если при субъектно-рефлексивном управлении образовательным процессом преобладают типы интеллектуально-личностной и экзистенциально-культуральной рефлексии, а при рефлексивно-групповом управлении – коммуникативно-кооперативной рефлексии, то при социально-рефлексивном управлении доминирование переходит к интеллектуально-коммуникативному и культурально-кооперативному типам рефлексии.

Выделение в современной рефлексивной психологии регулятивного типа рефлексии позволяет рассматривать 4-ый уровень рефлексивного управления – рефлексивно-личностный (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) [21, 35]. Этот уровень рефлексивного управления базируется на общепсихологическом принципе переосмысления, то есть собственно рефлексии человеком себя (как личности) и содеянного собой (как деятелем) в процессе поиска, принятия и осуществления управленческих решений как действенно-смыслового поля личностно-профессионального самоо-

пределения и самореализации. Согласно этому принципу, в процессе осуществления управленческой деятельности происходит изменение и развитие ее субъекта. При этом субъект управленческой деятельности должен сам отслеживать эти изменения, рефлексировать их и, переосмысляя себя в связи с этим, учитывать отрефлексированные самоизменения как личностный фактор поиска, принятия и реализации управленческих решений и воздействий. Большое значение на этом уровне рефлексивного управления имеют профессионально-этические критерии и ценностно-нравственные основания принятия ответственных управленческих решений, поскольку они непосредственно касаются конкретных людей – либо их осуществляющих, либо оказывающихся в сфере управленческих воздействий.

Таким образом, профессиональная реализация каждого типа рефлексии и соответствующего ему уровня и способа рефлексивного управления предполагает определенную культуру со стороны осуществляющего его субъекта и требует наличия у него следующих видов профессиональной рефлексивной компетентности: рефлексивно-личностной, социально-перцептивной, процедурно-деятельностной и социально-правовой.

Исследования, проведенные в условиях оперативного управления образовательными процессами, показали необходимость взаимодействия всех четырех выделенных видов профессиональной рефлексивной компетентности для эффективности функционирования профессионала-управленца, его развития и самосовершенствования (И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина).

Все вышесказанное, несомненно, имеет непосредственное отношение и к обучающим, которые в соответствии с современными образовательными инновациями призваны осуществлять управление рефлексивными процессами не только обучающихся, так и своими собственными. Любые педа-

гогические задачи – это задачи по управлению не только деятельностью обучающихся, но собственной профессиональной деятельностью обучающего, поскольку педагогическая деятельность по своей природе сама является рефлексивной. Рефлексивное управление педагогической деятельностью и общением составляет основу самосовершенствования и саморазвития педагога высшей школы как профессионала.

Рефлексивное управление педагогической деятельностью

Образовательная практика показывает, что обучающиеся нуждаются в развитии рефлексивных процессов, рефлексивных способностей и профессиональной рефлексии. Так, И.В. Орлова, занимаясь исследованием проблемы профессионального самопознания и развития рефлексивных способностей педагогов, определила, что необходимыми условиями для развития профессиональной педагогической рефлексии являются:

а) наличие рефлексивной профессионально-образовательной среды и рефлексивного сообщества;

б) специально организованная рефлексивная деятельность обучающихся и педагога;

в) активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности;

г) актуализация рефлексивности педагога. При этом преподаватель сам должен быть способным подвергать свою деятельность рефлексии и критериальной перестройке, а при построении и организации деятельности опираться не на стихию смыслов и эмоций, а на четкое и однозначное содержание понятий и категорий [16].

Наличие рефлексивной профессионально-образовательной среды предполагает некую систему условий развития личности, открывающую перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основными направления-

ми работы в рефлексивной среде выступает работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями; осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности личности. Функция подобного рода среды состоит в стимулировании сотворчества, создании условий выбора, в результате чего происходит изменение представлений и обучающегося и педагога о себе как о личности и профессионале.

Специально организованная совместная рефлексивная деятельность обучающихся и педагога должна иметь целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность; общность в построении способов, процесса деятельности и ее конечных результатов.

Активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности предполагает, что и преподаватель, и обучающийся выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. Именно в таких взаимных переходах субъектно-объектных отношений, подчеркивает И.В. Орлова, и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии и обучающихся и педагога. Результатом таких отношений в рефлексивной деятельности и становится взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество.

Актуализация рефлексивности педагога предполагает что благодаря рефлексии педагог выходит из поглощения самой профессией, имеет возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней. Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолеть педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспек-

тиву для внутренних изменений, ломки устаревших стереотипов, открывает путь для дальнейшего роста [5, 16].

Рассматриваемые условия развития профессиональной педагогической рефлексии были успешно реализованы И.В. Орловой в рефлексивном тренинге для педагогов, направленном на развитие рефлексивных умений, рефлексивных процессов, рефлексивной компетентности, рефлексивной культуры и рефлексивного слушания. Таким образом, И.В. Орлова опытным путем подтвердила, что рефлексивное управление образовательным процессом способствует развитию рефлексивности как у обучающихся, так и у обучающихся. В процессе рефлексивного управления педагог не только рефлексивно отображает «внутреннюю картину мира», которой обладает учащийся, но целенаправленно ее преобразовывает, углубляет, расширяет, развивает. По убеждению И.В. Орловой, подобного рода преобразования могут осуществляться только в результате активной рефлексивной деятельности самого учащегося. Педагог же должен строить свое управление этой деятельностью. В процессе такого управления педагог отбирает, уточняет и перепроверяет свои действия, что выражается в сомнениях, в выдвижении гипотез, постановке вопроса (самому себе), уточнении. Именно такое управление деятельностью другого человека и принято назвать рефлексивным [16].

Таким образом, рефлексивное управление образовательным процессом предполагает, что обучающий, управляя учебно-познавательной деятельностью обучающихся, сам становится в позицию субъекта, также способного к управлению собственной педагогической деятельностью, личностному и профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

В целом анализ современных психолого-педагогических и акмеологических подходов и предпринимаемых мер к обеспечению эффективного управления, организации, контроля и оценки качества образования будущих специалистов

на разных стадиях их профессионального развития, позволил нам выделить следующие условия:

1) создание рефлексивно-развивающей образовательной среды, в которой образовательный процесс в вузе как социально-технической системе, выполняющей государственно-общественный заказ по подготовке профессионалов нового типа, должен осуществляться в субъектно-субъектной модели, предполагающей отношение к обучающемуся как к личности, субъекту деятельности;

2) обучающим необходимо перейти к рефлексивному управлению профессионально-образовательной деятельностью, которое предполагает, что взаимоотношения между субъектами образовательного процесса должны носить характер сотрудничества и партнерства. Следовательно, соответствующая управленческая деятельность на всех иерархических уровнях должна трансформироваться из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе;

3) руководителям и педагогам образовательной организации в процессе развития личности каждого обучающегося следует выполнять стимулирующую функцию. При этом в качестве первоочередной задачи в процессе подготовки творческого инициативного профессионала должна выступать организация обучающимися рефлексивно-мотивационного механизма стимулирования, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников образовательного процесса.

4) для запуска рефлексивно-мотивационных механизмов профессионального самоопределения, саморазвития и самосовершенствования обучающихся необходимо, чтобы обучающие активно осваивали инновационные рефлексивно-образовательные технологии, методы и приемы обучения, систематически использовали их в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся [5, 11, 18, 19, 20].

3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Рефлексия как один из механизмов мышления обеспечивает в учебной деятельности обучающихся такие процессы как:

- выбор, осознание или принятие задач учебной работы через сопоставление достигнутых результатов с намеченными ранее задачами;
- соотнесение текущих задач с насущными потребностями и необходимостью для будущей деятельности;
- мотивация учебной деятельности; отражение, понимание и усвоение учебного материала через установление логических связей между элементами учебного материала и смысловое запоминание;
- оценка и корректировка достигнутых результатов;
- решение задач и проблем через анализ и обобщение результатов, сравнение и сопоставление условий и требований задачи с освоенными методами, схемами, приемами деятельности;
- саморегуляция, самооценка и самоконтроль путем обеспечения обратной связи в учебной деятельности (оценка достигнутых результатов, в понимании своих действий и поступков, своей мыслительной деятельности)

Результатом рефлексивной деятельности является развитие и изменение обучающегося, смена позиции, занимаемой им в учебной деятельности, активизация его как субъекта деятельности. В процессе развивающего обучения, когда содержание обучения превращается из цели в средство развития способности учиться, происходит не просто передача

способа, не просто создание ситуации взаимодействия, а создание условий для проявления творческой природы развития психики, в том числе и в образовательной ситуации.

Обучающийся достигает наилучших успехов тогда, когда он находится в процессе самостоятельного поиска и построения тех знаний, которые ему лично необходимы. Процесс поиска и получения знаний – непрерывный, бесконечный, не ограниченный институциональными рамками. Это особенно важно сейчас, когда профессиональные знания обновляются каждые несколько лет. В результате возникает рефлексивный тип взаимодействия преподавателя и студента, когда рефлексия происходит не только в сознании обучающего, но также и в сознании обучающегося [2, 3, 4, 5, 11, 13, 21, 23, 29, 30, 31, 34, 41 и др.].

В общем виде сущностные характеристики технологии рефлексивного обучения (воспитания) представлены в табл. 5.

Таблица 5

Технология рефлексивного обучения и воспитания

Элементы технологии рефлексивного обучения и воспитания	
Цель	Обеспечение осознанной направленности педагогического процесса на активизацию саморегулирующих механизмов развития личности за счет рефлексии собственной деятельности
Задачи	Создание условий для обучения и воспитания посредством собственного опыта. Создание условий для разворачивания рефлексивной деятельности обучающихся и овладения им рефлексивными умениями.
	Усиление внутренней учебно-познавательной мотивации обучающихся
	Осознание обучающимися и воспитаниками необходимости в саморазвитии
Принципы	Научности
	Диалогичности
	Экзистенциальности
	Креативности

Средства	Диалог педагога с внутренним «я» обучающегося, воспитанника
	Диалог обучающегося, воспитанника со своим внутренним «я»
	Диалог педагога со своим внутренним «я»
	Мониторинг качества учебного занятия
Результаты	Установление обратной связи
	Выявление уровня понимания информации «здесь» и «сейчас»
	Ценностное отношение к информации
	Развитие субъектности, личностных качеств, необходимых для осознанной деятельности
	Создание здоровьесберегающей среды

Основными *принципами технологии рефлексивного обучения и воспитания* являются:

– *принцип научности* – означает использование научных (объективных, достоверных) данных, фактов, современных достижений в области рефлексивного обучения и воспитания;

– *принцип экзистенциальности* – означает учет роли ощущений в процессе осознания информации и анализ состояний, пережитых во время урока, занятий;

– *принцип креативности* – означает творчество педагога при подготовке и проведении рефлексии: в зависимости от аудитории разрабатываются разные виды рефлексий;

– *принцип диалогичности* – означает использование диалога как эффективного способа осуществления рефлексивной деятельности.

Технология рефлексивного обучения и воспитания строится на диалоговом общении и предполагает разные формы диалогового взаимодействия:

– *диалог педагога с внутренним «я» обучающегося, воспитанника* означает специальную настройку обучающихся

на рефлекссию, например, при помощи соответствующих вопросов: Как Вы себя чувствовали на занятии? Какие ощущения Вы испытывали в течение занятия? Какую информацию Вы поняли, какую не совсем поняли, какую не поняли? Чем занятие для Вас было полезно? Что интересного Вы узнали на занятии?

– *диалог обучающегося, воспитанника со своим внутренним «я»* означает взгляд на себе и в себя при помощи вопросов: Какие ощущения вызвало у меня занятие? Что я хотел от занятия? Что делал на занятии? Что получил от занятия? Что у меня лично получилось? Что не получилось? Почему не получилось? Что я понял? Что не понял? Над чем нужно еще поработать? В чем мне нужна помощь? Какие открытия я для себя сегодня сделал? Чем для меня полезно было это занятие?

– *диалог педагога со своим внутренним «я»* – означает взгляд на себя и в себя при помощи вопросов: Какие ощущения вызвало у меня занятие? Что я хотел от занятия? Что делал? Что получил? Что получилось? Что не получилось? Почему не получилось? Что необходимо сделать, чтобы это получилось? Этот диалог проводится после завершения занятия, но сразу же по горячим следам.

Важным элементом в реализации рефлексивного обучения служит **мониторинг качества занятия**, позволяющий педагогу оценивать эффективность своей деятельности относительно использования методов и приемов рефлексивного обучения и воспитания.

Результаты рефлексивного обучения (воспитания) не сводятся только к оценке качества предметных знаний и общих учебных умений обучающихся. Они затрагивают более широкие области совместной деятельности обучающихся и обучающихся:

– *установление обратной связи* означает умение педагога «держать руку на пульсе»: умение своевременно счи-

тывать и реагировать на информацию, полученную в ходе рефлексии;

– *выявление уровня понимания информации «здесь и сейчас»* означает оценивание обучающимися и педагогом учебных достижений на занятии и, как следствие, оказание скорой помощи тем, кто не понял информацию, а также использование разноуровневых заданий для самостоятельной работы;

– *ценностное отношение к информации* означает осмысленный подход обучающихся к учебе;

– *создание здоровьесберегающей среды* означает своевременное выявление и устранение причин появления отрицательных состояний у обучающихся и обучающихся;

– *развитие личностных качеств*, необходимых для осознанной деятельности означает раскрытие и совершенствование таких качеств как самокритичность, гибкость, конструктивность, воля, искренность, открытость, честность.

Реализация технологии рефлексивного обучения и воспитания предполагает также наличие временного, информационного и кадрового ресурсов.

Временной ресурс означает выделение специального времени на занятии для проведения полноценной рефлексии.

Информационный ресурс предполагает наличие у обучающихся и обучающихся специальных психолого-педагогических знаний по рефлексивной психологии и рефлексивно-деятельностной педагогике. Эти знания они могут получить либо пройдя соответствующие спецкурсы (спецпрактикумы, тренинги) и курсы повышения квалификации, либо путем самообразования [16, 19, 25, 26, 35 41 и др.].

В рефлексивных образовательных технологиях на первый план выступает реализация идеи самоуправления обучающимся своим личностным и профессиональным развитием. Потенциально каждый человек обладает природной способностью рефлексировать. Однако это еще не говорит о наличии у него рефлексивных способностей.

Рефлексивные способности проявляются и развиваются в деятельности. Поэтому рефлексии нельзя научить без действий. Обучающий (педагог, руководитель) не может показать обучающемуся (ученику, воспитаннику), как он рефлексивен. Чтобы «стать как педагог, руководитель», освоить функции, которые в первую очередь выполняет наставник (анализ, целеполагание, контроль, оценку и др.), обучающийся в этих функциях должен упражняться сам: проводить самоанализ, самоцелеполагание, самоорганизацию, самоконтроль и саморегуляцию. Передать эти функциональные полномочия в образовательном процессе обучающемуся – суть рефлексивного управления образовательным процессом. Педагог, управляя таким образом образовательной деятельностью воспитанников, может открыть им дорогу к самостоятельности и рефлексивности.

Широкое распространение в практике проблемного обучения получила методика формирования рефлексивных компетенций обучающихся, разработанная О.С. Анисимовым (Табл. 6).

Таблица 6

Пошаговый алгоритм формирования рефлексивных компетенций обучающихся (по О.С. Анисимову)

1 шаг	Исследовательский	Что и как я сделал?
2 шаг	критический	Почему у меня не получилось? В чем я был неуспешен? Что и почему я не знаю?
3 шаг	«помощь»	Что мне может помочь при решении этой проблемы?
4 шаг	«прогноз»	Как я могу решить эту проблему? Что я должен сделать ?
5 шаг	«деятельность»	Я выполняю эти действия, чтобы решить возникшую ситуацию

В технологии рефлексивного обучения можно выделить две образовательные траектории обучающегося:

- на первом уровне обучающий управляет деятельностью обучающегося;

- на втором уровне – обучающий является субъектом образования и саморазвития за счет включения в рефлексивную деятельность. Он самостоятельно (без помощи преподавателя) выдвигает цель, задачи деятельности, определяет способы и виды действий, самоконтроля, учета достижений и осуществляет коррекцию собственной деятельности на основе рефлексии.

Таким образом, основная цель технологии рефлексивного обучения (воспитания) – активизация внутренних саморегулирующихся механизмов развития обучающихся (воспитанников) – достигается вследствие рефлексии ими собственной деятельности. Осознание обучающимся задачи саморазвития ведет к усилению внутренней мотивации деятельности, осознанию своих ближних и дальних целей, осознанию себя субъектом своей жизнедеятельности [2, 3, 4, 6, 8, 35, 41 и др.].

Практика педагогов-новаторов показала, что рефлексивную деятельность обучающихся можно организовать на различных формах учебных занятий (уроке, лекции, семинаре, игре и т.д.), используя рефлексивные методы и приемы обучения, инновационные технологии обучения. В качестве примера рефлексивного подхода к профессиональному обучению можно привести чтение лекции, в которую обучающий включает интерактивные методы (метод сократической беседы, групповые дискуссии, деловые игры и др.), содержащие рефлексивную составляющую. Использование рефлексивных заданий и упражнений помогает участникам образовательного процесса встать в субъектную позицию и освободиться от рамок традиционного мышления, сделать новые открытия, улучшающие понимание и освоение учебных курсов.

Задача обучающего – активизировать рефлексивную деятельность обучающихся, побудить у них желание со стороны взглянуть на свое поведение, усилить познавательную мотивацию и увидеть новые перспективы личного и профессионального саморазвития.

4. РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ

Реализация лично ориентированного компетентностного подхода в обучении требует поиска и внедрения эффективных технологий организации образовательного процесса, в рамках которых каждый обучающийся выступает субъектом собственной учебной деятельности, активно действует и осознает цели и содержание своей деятельности, а также ее результаты. Этим требованиям соответствуют рефлексивные образовательные технологии.

Рефлексивные методы обучения и воспитания, входящие в группу инновационных образовательных технологий, отвечают требованиям современной системы высшего образования и позволяют решать задачи развития обучающихся как субъектов деятельности.

Рефлексивная организация учебно-познавательной деятельности создает условия, в которых взаимодействующие субъекты образовательного процесса вынуждены оставить свои прежние позиции (обучающего и обучаемого) и занять новые (обучающего и обучающегося). В новой позиции как для обучающего, так и для обучающегося, *объектами рефлексии и ее планируемыми результатами* могут выступать выполненные действия, будущая проектируемая деятельность и новые стратегии достижения поставленных целей. Это и есть то, что называют *«рефлексивным выходом»*, а знания и умения, вырабатываемые в новой позиции, будут называться *«рефлексивными знаниями и умениями»*, поскольку вырабатываются на основе рефлексивной оценки

знаний и умений, приобретенных в предыдущем собственном опыте. При этом рефлексивная оценка обучающихся, ставших субъектами собственной образовательной деятельности, будет совершаться ими как акт самонаблюдения, самоанализа, саморазмышления и самоорганизации.

Обучающим рекомендуется организовывать формирование рефлексивных умений и опыта рефлексивной деятельности в познании обучающихся с опорой на результаты исследования психологами механизмов рефлексии, а также психологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева (Табл. 7)

Таблица 7

Перечень формируемых у обучающихся рефлексивных умений и составляющих их действий (по Л.А. Артюшиной)

Рефлексивные умения	Действия, составляющие рефлексивные умения (способы действий)
1	2
1. Остановка познавательного действия в условиях неуспешности движения к цели	<u>Фиксация</u> несоответствия результата действия поставленной цели
2. Поиск причин неуспешности действия, осознание средств собственного мышления	Выделение операций, составляющих действие, определение назначения операций, оценка назначений выделенных операций и предмет соответствия цели и реально-достигнутого результата действия
3. Фиксация совершенных действий посредством схемы любого рода	Оформление в виде элементов схемы совершенных действий, сведение элементов схемы в единый объект, посредством установления связей между действиями
4. Фиксация знаний о незнании	Выделение в ситуации принципиально новых условий, анализ имеющихся знаний и умений на предмет несоответствия новым условиям, формирование запроса на необходимые элементы новых знаний и умений для решения задачи

1	2
5. Выработка обновленного взгляда на проблему с другой смысловой позиции	Выделение возможных смысловых позиций, способствующих раскрытию многоаспектности проблемы, позволяющей лучше ее осознать. Отбор вариативных средств, отражающих специфику каждой смысловой позиции. Сравнительный анализ средств, отражающих различные смысловые позиции
6. Анализ оснований собственных действий	Выделение существенных данных и их отношений, характерных для определенного типа задач. Соотнесение определенного типа задачи с соответствующим ему способом решения

Представленный выше подход к определению состава и структуры рефлексивных умений лег в основу видового разнообразия предлагаемых Л.А. Артюшиной [3] учебных заданий (приемов организации познавательной деятельности студентов на *аудиторных занятиях*):

1. *Задания на анализ осуществленного действия.* Такого рода задания обучают студентов умению в случае осуществления неуспешной деятельности по решению задачи прекращать действовать в используемой «Плоскости» и выходить в другое пространство, причем такое, которое позволит решить задачу («Четыре точки» и др.).

2. *Задания на отчетность по осуществленному действию.* Задания такого типа вовлекают студентов в деятельность по выделению операций, входящих в состав действия, по определению назначения каждой операции, оценки операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действий («Суахили»).

3. *Задания, обучающие студентов пользоваться средствами осуществления рефлексии.* Согласно В.Г. Богину, к средствам осуществления рефлексии относятся схемы, та-

блицы, формулы, чертежи, графики, карты и прочее. То есть все то, что позволяет зафиксировать в той или иной форме (образно, знаково, схематично и т.п.) совершенные действия и установить наличие (или отсутствие) связей между ними. Поэтому задания, обучающие студентов пользоваться средствами осуществления рефлексии, должны быть направлены на фиксацию студентами совершенных действий в виде элементов схемы, сведению элементов схемы в единый объект посредством установления связей между действиями.

4. *Задания на фиксацию знания о незнании.* В такого рода заданиях студенту необходимо выделить в задаче принципиально новые условия; проанализировать имеющиеся у него знания и умения на предмет несоответствия новым условиям; определить необходимую ему информацию (каких знаний и умений не хватает) для решения задачи.

5. *Задания, обучающие занимать ту или иную смысловую позицию.* Смысловая позиция позволяет индивиду отразить «свою проекцию происходящего», свое видение объекта или ситуации (В.Г. Богин). Возможные смысловые позиции: «сомневающийся», «критик», «знаток», «ученик», «физик», «историк», «управляющий», «исследующий» и т.д. и т.п. Для того, чтобы студент умел выработать обновленный взгляд на решение проблемы, он должен уметь занимать различные смысловые позиции, отбирать средства и способы, отражающие специфику каждой смысловой позиции, уметь сравнивать эти средства и способы между собой («Позиционная модель обучения» Н.Веракса и др.).

6. *Здания на выяснение оснований собственных действий.* Задания такого рода должны содержать в себе требование обосновать совершенные действия.

Другой формой организации познавательной деятельности студентов вуза является ***внеаудиторная самостоятельная работа***. В данном случае задача преподавателя, работающего в условиях рефлексивного образования, – не вы-

давать готовых решений, а *обозначить проблемное поле, стимулировать и направлять деятельность студента по ее решению*. Это требует специального подхода к формированию учебных заданий для самостоятельной работы студентов. Большая часть их должна быть построена в проблемном ключе и предполагать исследовательскую работу.

Так, самостоятельное выполнение обучающимися внеаудиторных учебно-профессиональных и проблемно-исследовательских заданий способствует:

- развитию личностной рефлексии, обеспечивающей самосознание студентом себя в профессии;
- активизации мотивации студента к расширению и углублению накапливаемых профессиональных знаний и опыта исследовательской деятельности.

Между тем организация рефлексивной образовательной среды должна содержать условия для активизации и развития не только индивидуальной, но групповой (коллективной) рефлексии. Необходимо научить обучающихся разбирать ситуации совместного взаимодействия, анализировать и оценивать уже выполненные раньше деятельности и полученные в них продукты, соотносить их с собственными образовательными целями и планировать будущую деятельность.

Развитие и учет рефлексивной оценки обучающимися полученных в совместном взаимодействии образовательных эффектов (знаний, умений, навыков, психических состояний и личностных образований) позволит обучающим :

- представлять последствия своих собственных действий в пополнении набора новых знаний и обучающих технологий;
- развивать рефлексивные и профессионально дискурсивные умения на фактологическом, оценочном уровнях, уровне обоснования и критического переосмысления выдвинутых им гипотез;

— осуществлять аналитико-синтетическую деятельность, контролировать и корректировать собственную практику преподавания в конкретном социально-психологическом контексте;

— повышать стремление к саморазвитию и ответственности за свой профессиональный рост;

— проявлять инициативу в разработке новых инновационных технологий и перспективных тенденций развития системы образования.

Эффективным условием для развития групповой рефлексии служат технологии интерактивного обучения, в которых сочетаются методы организации взаимодействия и методы активного обучения.

Интерактивные методы обучения (акция – усиленная деятельность; интер – между) – способы целенаправленного специально организованного межсубъектного взаимодействия обучающего и обучающихся; обучающихся между собой.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятель-

ному поиску и выполняет функцию наставника, помощника в работе, инициирует творческий поиск обучающихся.

Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

Интерактивные методы обучения содержат широкие возможности для осуществления рефлексивной деятельности обучающихся и благоприятствуют развитию у них рефлексивных компетенций.

Так, например, А.В. Хуторской в работе по формированию рефлексивных способностей обучающихся рекомендует применять следующие инновационные образовательные технологии: технологию проектного обучения, технологию модульного обучения, кейс-технологии и др. [41].

Технология проектного обучения – это одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские и прочие методики.

По доминирующему виду проектной деятельности выделяют *информационные, исследовательские, творческие, практико-ориентированные проекты*.

Информационный проект имеет своей целью сбор, обработку и анализ информации по какой-либо учебной проблеме или теме (рефераты, статьи, доклады, схемы, таблицы, фото- и видеоматериалов).

Творческий проект имеет свои специфические черты и создает условия для развития у учащихся творческих способностей. Формами представления такого проекта может

быть сценарий праздника, выпуск газеты, подготовка радиопередачи, оформление выставки, подготовка мультипрезентации и т. п.

В рамках *исследовательского проекта* моделируется ситуация реального научного поиска. Такая работа проводится на основе определения цели, объекта, предмета исследования, выдвижения гипотезы, проведения экспериментов, формулирования выводов в соответствии с целью и задачами исследования. Результаты такого проекта могут быть выражены в научной публикации, научном отчете, участии в конкурсе проектов, научном докладе, тезисах.

Выполнение *практико-ориентированного проекта* связано с необходимостью создания социально значимого продукта, которым можно было бы воспользоваться на практике как самим участникам проектного обучения, так и другим людям.

По продолжительности проектной деятельности выделяются *краткосрочные* (мини-проекты, выполняются в течение нескольких учебных занятий), *среднесрочные* (1-4 недели) и *долгосрочные* проекты (от 4 недель до года).

По количеству участников проекты могут быть *индивидуальными* и *групповыми*.

По содержанию проекты могут быть *монопредметными* и *межпредметными*.

Этапы работы над проектом:

1. Вводно-подготовительный этап или погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществление деятельности.
4. Презентация результатов и оценка.

Отчет о выполнении проектной работы должен состоять из введения, основной части, заключения и списка источников. Оценка проектов включает оценку преподавателя, самооценку, взаимооценку, оценку экспертов.

При использовании в образовательной практике метода проектов существует два результата: первый (скрытый) – это педагогический эффект от включения учащихся в «добывание знаний», формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия, самооценка; второй результат – это собственно видимая часть айсберга, которая является выполненным проектом.

Технология модульного обучения – организация деятельности обучающихся по освоению учебного содержания в процессе специально организованной деятельности на основе разработанного педагогом алгоритма (проекта). Черты модульной технологии: активность обучающегося, четкость и определенная логика действий, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп обучения, гибкое управление деятельностью обучающихся, переходящее в самоуправление.

Состав модуля:

1. Точно сформулированная интегрированная цель занятия и цели учебных элементов или учебные задачи.
2. Банк информации: учебный материал в виде конкретного текста.
3. Задания для отработки необходимых навыков и основных умений.
4. Методические указания педагога по достижению целей.
5. Задания для самоконтроля, контроля учителя, самоконтроля.

Кейс-технология – способ анализа проблемы через предоставление необходимой информации и возможностей для решения конкретных задач, презентации результатов решения. Педагог готовит кейсы по теме как описание реальной ситуации, которую необходимо проанализировать и решить задачи, стоящие перед лицами, включенными в ситуацию. Кейсы могут быть направлены на выявление проблем-

ной ситуации, применение учебных методов и средств, формирование стратегии, иллюстрирование ролей и отношений. Процесс обучения по кейс-технологии включает: ознакомление с кейсом; ответ на вопросы: Кто? Что? Почему? Когда? Как?; рассмотрение всего кейса и его разделов, рассмотрение вопросов по кейсу. По окончании работы проводится рефлексия.

Кроме выше описанных интерактивных технологий, современные социогуманитарные науки предлагают новые подходы, оригинальные концепции, конструктивные технологии, которые непосредственно нацелены на развитие рефлексивных компетенций обучающихся и обучающихся. К такому типу технологий относятся инновационные рефлексивно-деятельностные технологии обучения и воспитания.

5. СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Для разработки эффективных путей, средств и возможностей возрождения творческого потенциала образовательной системы большой потенциал заложен в таких новых областях человекознания, как рефлексивно-гуманитарная психология, рефлексивно-системная акмеология и рефлексивно-деятельностная педагогика [7, 8, 11, 27, 30, 31, 41 и др.].

Рефлексивно-деятельностная педагогика является одной из новаций человекознания рубежа XX-XXI вв. (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, И.С. Ладенко, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов, Г.П. Щедровицкий и др.). Она возникла в результате взаимодействия общей педагогики (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.В. Столетов), педагогической психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Тальзина, Д.Б. Эльконин), рефлексивной психологии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) и рефлексивной акмеологии (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) и рефлексивной педагогики (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, И.М. Войтик, Б.З. Вульф, В.В. Давыдов, Г.И. Давыдова, А.А. Деркач, С.В. Дмитриев, В.М. Дюков, Ю.Н. Кулюткин, О.И. Лаптева, С.Д. Неверкович, Я.А. Пономарев, Г.Ф. Похмелкина, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская, А.В. Сухорук, В.Н. Харькин и др.) [11, 27, 31 и др.].

В рефлексивно-деятельностной педагогике разрабатываются инновационные пути, средства и технологии, направленные на развитие (саморазвитие) творческого потенциала субъекта.

ектов образовательного процесса, в частности, рефлексивно-деятельностные технологии профессионального развития, рефлексивно-игровые и тренинговые методы профессиональной подготовки обучающихся (Т.Г. Болдина, Л.Ф. Вязникова, И.Е. Задорожнюк, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, И.В. Орлова, Ю.П. Поваренков, Г.Р. Позова, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Хуторской и др.) [18, 21, 35, 41 и др.]

Ценность рефлексивно-инновационных методов, разрабатываемых в рефлексивно-деятельностной педагогике и акмеологии, состоит в том, что они направлены на интенсивное осмысление и преобразование личностно-профессионального опыта обучающихся и обучающихся. Подобный результат достигается благодаря *созданию рефлексивной образовательной среды*, способствующей культивированию рефлексии и развитию рефлексивных способностей человека как субъекта деятельности. В мышлении это наличие проблемно-конфликтной ситуации, в деятельности – установка на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении – на отношения, подразумевающие доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя. Создание рефлексивной среды связано с включением, открытием для осмысления всех компонентов деятельности: предметно-интеллектуального, организационно-регулятивного, коммуникативно-кооперативного, личностно-мотивационного. Целостное построение рефлексивной среды создает благоприятный психологический климат, позволяющий каждому участнику группы раскрыться и максимально обогатить свой творческий потенциал.

В рефлексивной психологии принято выделять две группы методов развития рефлексии:

- рефлексивно-игровые методы развития (инновационные, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и организационно-обучающие игры);
- различные виды социально-психологического тренинга.

Впервые целенаправленное внимание развитию рефлексии (индивидуальной и коллективной) было уделено **в инновационных играх** (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.). Авторы, разрабатывающие инновационные игры, рассматривают рефлексию как обращение на себя, то есть такой поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свое сознание, мышление, а также сознание и мышление других со стороны. При этом рефлексивный процесс представляет следующие последовательные мыслительные действия:

- 1) осознание наличия затруднения;
- 2) осуществление рефлексивного выхода, то есть выхода во внешнюю рефлексивную позицию;
- 3) установление рефлексивного отношения к своему мышлению, ситуации, деятельности;
- 4) рефлексивное описание затруднения в мышлении, ситуации, деятельности;
- 5) фиксация содержания рефлексивного описания в тексте либо в схеме [2, 6, 43 и др.].

При проектировании и проведении **организационно-деятельностных игр (ОДИ)** игровые элементы используются в меньшей степени, так как реализация этого метода выстраивается на основе процесса нормативной интенсификации интеллектуальной деятельности всех ее участников, которая направлена на получение инновационного интеллектуального продукта. В связи с этим основное внимание уделяется методологически грамотному нормированию и организации процесса мышления. Таким образом, поиск инновационных путей деятельности, обеспечивающих максимальную эффективность, осуществляется посредством «выхода» из нее и отстраненного анализа разрывов, сбоев, преград, которые мешают достигнуть наивысшего результата. В качестве механизма, обеспечивающего этот

процесс, выступает рефлексия, которая в данном случае рассматривается весьма узко, а именно только как интеллектуальная рефлексия. Поскольку рефлексия, то есть осмысление и переосмысление не может осуществляться в отрыве от личности, то различными гранями единого рефлексивного процесса являются личностная, коммуникативная и кооперативная рефлексия. В зависимости от условий игровой деятельности они могут поочередно выступать в качестве доминирующих.

Общие схемы организации инновационных игр и ОДИ используются в процессе реализации проблемно-рефлексивного подхода в образовании (в преподавании, например, социальных дисциплин) для создания проблемной ситуации и организации творческого поиска участников, направленного на решение поставленных проблем и постановку новых (В.В. Башев, И.Д. Фрумин, Г.П. Щедровицкий и др.).

В играх организационно-мыслительного типа участники вовлекаются как в демонстрационную практику, так и в ее рефлексия, критику и перестройку, выдвижение новых путей деятельности. Организаторы игр участвуют во всех стадиях игровых процессов и способствуют как выражению индивидуальных и групповых поисков, так и их приближению к профессионально значимым формам. Организация активности с помощью схем ОДИ позволяет преодолеть логику объекта и перейти к логике культурных средств, транслируемых благодаря образованию и опосредованных процессами коммуникации.

Ведущие представители рефлексивной психологии считают, что наибольшую эффективность с точки зрения культивирования рефлексии и рефлексивных механизмов творческого мышления могут иметь *игрорефлексики и рефлептика*, основанные на ценностях гуманистического подхода и гуманитарно-культурологической и методологической ориентации [2, 7, 20, 30, 35 и др.].

Основу разработки технологии игрорефлексики составляют изучение и анализ прикладных исследований, посвященных апробированию и внедрению рефлексивно-инновационных методов и технологий развития профессионализма и творческого потенциала специалистов (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.И. Давыдова, Т.Г. Болдина, В.М. Дюков, О.Д. Ковшуро, Ю.А. Репецкий, Е.П. Варламова, В.Г. Аникина и др.).

Технологии игрорефлексики и рефлепрактики основаны на положении о том, что функционирование и воспроизводство рефлексивности осуществляется во взаимодействии носителей рефлексии организованной (игрорефлексиков или рефлепрактиков) и стихийной (участников игрорефлексики и рефлепрактики). При этом любой результат интеллектуального поиска участники игрорефлексики воспринимают не как окончательный и закрытый. Акцент с конечного результата переносится на разворачивание творческого, а потому бесконечного, самовозобновляющегося процесса саморазвития личности, результатом которого является запуск иного процесса (например, следующего круга обсуждения, переинтерпретации и т.п.).

Игровая рефлексивная среда открывает возможное поле для осознанного выбора перспектив в плане ценностей, смыслов, форм и средств самореализации и саморазвития, дает возможность выработать уникальный способ жизнетворчества, опробовать его, выявить конструктивный потенциал и перенести из особых условий игрорефлексики в другие области и сферы жизни человека [2].

Выполнение специальных рефлексивных процедур (как во время проведения аудиторных занятий, так в процессе самостоятельного выполнения вне занятий) способствует актуализации рефлексивных способностей и развитию рефлексивной культуры обучающихся и обучающихся. При этом обучающие занимают сотворческую позицию в осу-

ществляемой групповой рефлексивной деятельности обучающихся. Ситуация сотворческого поиска, принципиальной неизвестности результата рефлексивного процесса, неопределенности путей его достижения приводит к целостной активизации всех сторон личности, побуждает к творческому исследованию образовательного и профессионального опыта, самопознанию и саморазвитию личностей участников и организаторов игрорефлексии.

В настоящее время в рамках рефлексивно-деятельностной педагогики и рефлексивной акмеологии разработано и успешно апробировано большое количество разнообразных игрорефлексивных и рефлепрактических заданий и упражнений, а также рефлексивных тренингов направленных на развитие рефлексивной компетенций (рефлексивной культуры) в процессе решения творческих учебных и учебно – профессиональных задач.

Социально-психологический тренинг как метод развития рефлексивных способностей традиционно используется для развития коммуникативной рефлексии (Л.А. Петровская). В социально-психологическом тренинге возможны два основных подхода к развитию рефлексивных компетенций в общении, которые принципиально отличаются своими целями. Во-первых, это тренинг, направленный на развитие специальных умений (в частности, тренинг делового общения), а во-вторых, – тренинг сензитивности, то есть тренинг, нацеленный на углубление опыта проживания и анализа ситуации. Первый вид тренинга подразумевает главной задачей развитие конкретных инструментальных умений, а все остальные эффекты групповой работы рассматриваются как побочные и необязательные. Во втором виде тренинга основной целью становится личностный рост участников группы, результатом чего является повышение адекватности рефлексивного восприятия себя, пар-

тнера по общению, ситуации общения в целом. В основном в социально-психологическом тренинге развитие рефлексии является одним из важных, но не главных продуктов, на который направлена основная активность психолога-тренера.

В образовательной практике рефлексивно-деятельностные методы обучения и воспитания показали свою эффективность в процессе развития личностного и профессионального самоопределения, формирования способностей самоорганизации и самопроектирования, организации и контроля самостоятельной (индивидуальной и коллективной) работы обучающихся (школьников, студентов, взрослых).

Анализ рассмотренных нами методов развития рефлексивности (организационно-деятельностные игры, организационно-мыслительные игры, социально-психологический тренинг и др.) показал, что в процессе их реализации внимание преимущественно уделяется развитию какого-либо одного или двух типов рефлексии (в основном интеллектуальной, коммуникативной или кооперативной). При этом складывается определенная диспропорция в развитии рефлексивно-творческого потенциала личности.

Особое внимание следует обратить на то, что в качестве организаторов рефлексивно-деятельностной инновационной среды могут выступать только профессионально-компетентные психологи-игрорефлексики, которые являются носителями высокой рефлексивной культуры, способны создавать и реализовывать различные методики, построенные на основе рефлексивного проживания опыта, и управлять процессами внутри- и межгруппового взаимодействия.

Эффективность игрорефлексики и рефлепрактики многократно доказана в опытно-экспериментальных исследованиях представителей рефлексивной психологии и акмеологии и ни у кого не вызывает сомнений. Вся проблема состоит в том, что система профессионального образования,

испытывая огромный дефицит в организации интенсивно-инновационных методов развития рефлексивной культуры, не имеет возможностей для широкого практического внедрения игрорефлексик и рефлепрактик. Одной из причин такого положения является дефицит специалистов такого профиля.

В связи с активным внедрением в современный образовательный процесс информационных технологий появилась реальная возможность их использования с целью развития рефлексивных способностей обучающихся и обучающихся. Так, например, под руководством Е.В. Доманского и А.В. Хуторского через INTERNET реализуются курсы дистанционного обучения для педагогов, желающих овладеть технологией организации различных форм и способов рефлексии учащихся на уроке. Занятия в системе дистанционного обучения проводятся на основе организационно-деятельностных методов обучения. В процессе выполнения программы курсанты получают знания по психологии рефлексии в объеме, необходимом для овладения техниками рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. Кроме этого, интерактивные формы проведения дистанционных занятий способствуют развитию у педагогов собственной рефлексии, помогающей в последствии решать свои профессиональные проблемы.

Вместе с тем следует признать, что при всей эффективности интенсивно-инновационных групповых методов развития рефлексивных способностей (игрорефлексии и рефлепрактики) вне поля зрения остается конкретная личность и индивидуальность обучающегося. Мы считаем, что одним из возможных путей решения проблемы индивидуализации профессионального образования, способствующих развитию рефлексивных компетенций будущего профессионала, может стать организация психологического сопровождения профессионального развития (саморазвития) обучающихся.

Итак, анализ методологических и теоретических подходов к управлению развитием профессиональной рефлексии обучающихся показал, что:

1) в современной российской системе высшего образования осуществляется постепенный переход на инновационные образовательные технологии, в которых центральное место отводится обучающемуся как рефлексизирующему субъекту профессионально-образовательной деятельности. Однако организация рефлексивной образовательной среды еще далека от совершенства. В практике организации профессионального образования проблеме формирования рефлексивности обучающихся и обучающихся не уделяется достаточного внимания;

2) в педагогической психологии, акмеологии и рефлексивной психологии уже разработаны и успешно реализуются в практике профессионального образования рефлексивно-деятельностные технологии обучения учащихся и студентов, интенсивно-инновационные методы развития рефлексивной культуры, профессионального самоопределения и развития творческого потенциала будущих и уже работающих субъектов профессиональной деятельности;

3) признание важности развивающего личностно ориентированного подхода к профессиональной подготовке человека как активного и творческого субъекта профессиональной деятельности приводит к осознанию и пониманию необходимости создания психологической службы профессионального образования. В условиях реализации компетентностного подхода в подготовке будущих профессионалов роль психологической службы заметно усиливается. Ее практическое значение будет состоять в:

- психологизации рефлексивной профессионально-образовательной среды;
- психологическом обеспечении рефлексивного управления процессом профессионального образования;

– содействию субъектам образовательного процесса в овладении современными технологиями и способами развития профессиональной рефлексии;

– организации мониторинга развития профессиональной рефлексии и рефлексивных компетенций на протяжении всех этапов вузовского профессионального образования;

4) решению задач повышения качества подготовки будущих специалистов в вузе отвечает личностно(субъектно) ориентированная модель психологического сопровождения профессионального становления обучающихся. Технологии психологического сопровождения профессионально-образовательного процесса в вузе направлены на активизацию личностных и рефлексивных механизмов развития (саморазвития) и управления (самоуправления). Это способствует формированию у студентов позитивного самоотношения, готовности к изменениям и способности проектировать альтернативные сценарии профессионального становления, принимать на себя ответственность за свой выбор, за свое профессиональное будущее.

6. РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В свете рассматриваемых проблем развития рефлексивных компетенций обучающихся наиболее актуальными и ценными являются технологии рефлексивной активизации профессионально-образовательного процесса.

Рефлексивная модель организации профессионального саморазвития будущего учителя была разработана и подробно описана в работах В.А. Слостенина и Л.М. Подымовой [32, 33, 34 и др.]. В данной модели формирование и развитие рефлексивных умений и навыков обучающихся рекомендовалось осуществлять на протяжении всего процесса их профессионального образования в педагогическом вузе.

В процессе рефлексивной активизации профессионального развития/саморазвития будущего учителя учеными выделялось пять составляющих:

1. Осознание индивидуального способа педагогической деятельности на основе самодиагностики своих индивидуальных возможностей, в которые входят: а) *индивидуальные свойства* (тип ВНД, тип темперамента, установки сознания, типологические особенности восприятия информации (этика, логика, сенсорика, интуиция, рационализм-иррационализм); б) *психические свойства* (особенности когнитивного стиля (тип мышления), социальные установки, способности (общие и педагогические), категориальные структуры индивидуального сознания (активность, интен-

циональность, способность к рефлексии), мотивационно-ценностные установки; в) *личностные свойства* (свойства эмоциональной сферы личности: оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению успешной деятельности; оценочное отношение к конкретным достижениям деятельности; оценочное отношение к сложившимся или возможным ситуациям; свойства волевой сферы личности: выбор мотива и целей; регуляция побуждений к действиям при недостаточной или убыточной мотивации; организация психических процессов в адекватно выполняемую человеком деятельностьную систему и мобилизация физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленной цели); г) *свойства коммуникативной сферы личности*

2. Оценка результатов выполнения педагогической деятельности, анализ причин успеха-неуспеха, осознание личностно-профессиональных трудностей в осуществляемой педагогической деятельности.

3. Осознание и самостоятельный выбор средств, способов, условий, необходимых для разрешения личностно-профессиональных проблем в педагогической деятельности.

4. Осознание и самостоятельный выбор психических средств, необходимых для преодоления личностно-профессиональных проблем: волевых усилий, положительного отношения к самостоятельному принятию решения, самостоятельной деятельности или осмыслению личностно-значимых проблем. В.А. Сластенин считает, что посредством эмоционального переживания проектируется выбор соответствующего плана действий, определение содержания его подготовки и непосредственная реализация.

5. Целеполагание будущим учителем своего саморазвития и себя как регулятора этого процесса. Учитывая

возможность одновременной реализации всех потенциальных возможностей личности, студент совершает сознательный выбор тех целей, которые могут реально воплотиться в педагогической деятельности [32].

Процесс рефлексивно-деятельностного профессионального саморазвития будущего педагога В.А. Слостенин предлагал разделить на три этапа:

Первый этап (ориентировочный). На этом этапе происходит формирование у студентов системы знаний о саморазвитии личности и ее профессиональной направленности через прохождение студентами тем традиционных курсов по психологии и педагогике на лекционных и практических занятиях по самопознанию своих индивидуальных особенностей, что дает возможность студентам познакомиться с образцами действий, конечными результатами, с существенными условиями их успешного выполнения.

На данном этапе студент осознает наличие или отсутствие каждого из необходимых и достаточных умений структурных компонентов процесса саморазвития, делает выводы о наличии определенных личностно-профессиональных проблем в педагогической деятельности,

Второй этап (исполнительский). Цель данного этапа состоит в приобретении студентом нового способа действия через организацию специальных практических занятий в рамках курсов по педагогике и психологии, проведение различных спецкурсов, спецсеминаров и тренингов личностного роста. В результате студенты самостоятельно приобретают опыт получения новых знаний и способов деятельности. Организация занятий осуществляется через систему специальных заданий, включающих в себя осознание студентами личных трудностей осуществления своей деятельности и построение на этой основе индивидуальной модели профессионально-развивающей системы педагогической деятельности.

Третий этап (контрольно-корректировочный). Целью этого этапа является освоение и закрепление на практике новых способов действия студентов через процесс самостоятельного выполнения студентами учебных и практических ситуаций в процессе непрерывной школьной педагогической практики. На этом этапе студенты самостоятельно отслеживают ход выполняемых действий, сопоставляют полученные результаты с заданными образцами действий, при необходимости обеспечивают коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской части действий, используя рефлексивную оценку и рефлексивный контроль.

Анализ содержания выполняемой студентами учебно-познавательной деятельности показывает, что на каждом этапе профессионального саморазвития В.А. Сластенин предусматривает тренировку и развитие разнообразных рефлексивных умений и навыков, направленных на развитие рефлексивных способностей (рефлексивной оценки, рефлексивного анализа, рефлексивного контроля, рефлексивного планирования) и, в целом, рефлексивной культуры будущих педагогов [33].

При организации рефлексивной учебно-познавательной деятельности В.А. Сластенин предлагает учитывать разноразличные индивидуальные свойства и профессионально-значимые качества личности обучающихся. Это свидетельствует о том, что автор придерживается системного подхода к пониманию личности и индивидуальности, в основе которого лежат идеи Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова и В.С. Мерлина.

Следует отметить, что учет индивидуально-психологических особенностей человека (темперамента, характера, способностей) признается в большинстве развивающих образовательных технологий. Ранее в исследованиях, проведенных под руководством В.С. Мерлина, было установлено, что при положительном отношении к вы-

полняемой деятельности и формировании индивидуального стиля деятельности, добиться успехов в учебе и в работе может человек с любым типом темперамента. Знание обучающим особенностей характера и типа нервной системы обучающихся позволит ему более эффективно организовать их профессионально-образовательную деятельность, что будет способствовать активному развитию и саморазвитию у них положительных личностных и профессионально-значимых качеств, в том числе рефлексивности. В связи с этим личностно ориентированный (субъектно-развивающий) подход к профессиональному образованию человека приобретает первостепенное значение в создании рефлексивной образовательной среды профессионального образовательного учреждения.

Разнообразные модели рефлексивного подхода к организации учебно-познавательной деятельности и профессионального развития (саморазвития) студентов, овладевающих различными специальностями, представлены сегодня многими педагогами-практиками, работающими в системе высшего образования (Н.Л. Жмакиной, Е.Г. Комоловой, О.В. Переваловой, Г.С. Пьянковой, Н.И. Сорокиной, Н.В. Съездиной, Т.Ф. Ушевой и др.). Анализ представленного в их научно-практических публикациях опыта внедрения в образовательный процесс рефлексивных технологий обучения показывает, что в большинстве случаев рефлексивные методы и приемы обучения используются в процессе организации аудиторных занятий (с применением интерактивных технологий), практики, учебно- и научно-исследовательской деятельности. Между тем в качестве значимого ресурса при создании рефлексивной образовательной среды вуза можно рассматривать психологическое сопровождение обучающихся, направленное на развитии жизненных, личностных и профессиональных компетентностей своих воспитанников, в том числе и рефлексивных.

7. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Требования современного общества, предъявляемые к широкому кругу компетентностей человека как профессионала, приводят к осознанию необходимости организации и осуществления психологической помощи людям в повышении эффективности их профессионального образования (самообразования) и профессионального становления, выстраиванию ими собственной субъектной стратегии жизнедеятельности.

Психологическая помощь обучающимся может быть предоставлена в рамках психологической службы вуза. В настоящее время психологические службы развиваются в самых разных сферах человеческой жизнедеятельности. В наибольшей степени задействован потенциал психологической службы в сфере общего образования. К сожалению, в отличие от психологической службы школы, вузовское образование не имеет развитого психологического обеспечения профессионального образовательного пространства.

Развитие психологической службы вуза весьма перспективно с точки зрения реализации таких важнейших целевых направлений высшего образования как:

- а) повышение качества подготовки специалистов на разных стадиях и фазах их профессионального становления;
- б) повышение эффективности взаимодействия участников образовательного процесса;
- в) расширение образовательных возможностей вуза в развитии личностных и профессионально важных качеств обучающихся, в том числе и рефлексивных компетенций [18, 19].

Идеи о необходимости создания и развития психологической службы вуза имеются в ряде монографических работ по психологии профессионального развития, материалах различных научно-практических конференций, посвященных проблемам повышения качества образования в высшей школе (Н.В. Володько, А.В. Карпов, Н.В. Лукьянченко, Л.В. Меньшикова и др.). Однако в большинстве случаев авторами указываются лишь общие цели, задачи, основные направления, содержание и техники работы практического психолога, аналогичные функциональным обязанностям школьного педагога-психолога на этапе предпрофильной и профильной подготовки учащихся.

Между тем в условиях изменившейся социальной ситуации развития, модернизации высшего образования и смены образовательных стратегий психологическая служба вуза должна иметь обновленное методологическое и теоретическое обоснование содержания и направленности оказываемой психологической помощи обучающимся на разных этапах их профессиональной подготовки. Приоритетные цели, задачи, направления и технологии работы практического психолога профессионального образования должны соответствовать общим целям качественной подготовки обучающихся как активных, творческих, саморазвивающихся и самосовершенствующих субъектов профессионально-образовательной деятельности.

Психологическое сопровождение обучающихся в вузе предполагает создание условий для полноценного профессионального становления, оказание своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – осуществление коррекции их личностного и профессионального развития (саморазвития). Важнейшим принципом организации психологического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения о путях своего профессионального становления и нести ответствен-

ность за их последствия. В наибольшей степени этим требованиям соответствует построение психологической службы вуза на основе субъектно-ориентированной модели обучения (воспитания). Такая организация психологического сопровождения обучающихся в целом способствует развитию рефлексивной образовательной среды и осуществлению идей рефлексивного управления профессионально-образовательным процессом.

Эффективность социально-психологического сопровождения будущих специалистов возможна при наличии целостной комплексной программы профессионального образования и становления обучающихся. При разработке такой программы должны приниматься во внимание следующие принципы:

- учет потребности личности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии;

- признание приоритета индивидуальности, самоценности обучающегося;

- соотнесение технологий психологического сопровождения с закономерностями профессионального становления человека как личности и субъекта деятельности.

Личностно ориентированная модель психологического сопровождения профессионального становления студентов может компенсировать недостатки контроля и оценки качества профессионального образования, построенного на основе традиционной субъектно-объектной модели взаимодействия преподавателей и студентов. На каждом этапе профессионального образования (оптации, адаптации, интенсификации и идентификации), а также в периоды возрастных и профессиональных кризисов, переживаемых студентами в период профессионального обучения (кризис юности, кризисы 1, 3 и 5 курсов), служба психологического сопровождения профессионального становления обучающихся должна решать соответствующие задачи.

Так, при переходе с предметно-информационного на личностно ориентированный подход обучения и воспитания обучающихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности в число задач, которые предстоит решать специалистам психологической службы вуза, следует включать задачи развития у студентов социального и профессионального самосознания, позитивного отношения к миру и к себе, развития профессионально важных и метапрофессиональных качеств (самостоятельности, автономности, уверенности в себе, аутокомпетентности, креативности, рефлексивности и др.), когнитивной, мотивационно-потребностной, регулятивной и коммуникативной сфер личности. При этом следует иметь в виду, что системообразующим и гармонизирующим фактором в развитии личности и индивидуальности будущего специалиста выступает рефлексия.

Содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения развития рефлексивности обучающихся в процессе профессионального образования в вузе

На этапе оптации и адаптации бывшие школьники (*первокурсники*) приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная. Она существенно отличается от прежней. Но, как показали исследования, первокурсники, не понимая существа этих отличий, используют приемы, умения и навыки школьной учебно-познавательной деятельности, что мешает успешности вузовского обучения (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Барабанщиков и др.)

Психологическое сопровождение заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

К технологиям психологического сопровождения относятся:

– Диагностика и самодиагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок (посредством включения в учебные планы спецпрактикума «Психология самопознания», в котором используется применение достаточно большого количества методик, активизирующих рефлексивную оценку, рефлексивный контроль и рефлексивные умения).

– Помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности (например, спецкурс «Автодидактика»).

– Психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами.

– Консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности.

– Коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии.

Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются: адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение, рефлексивное сознание, выработка нового стиля жизнедеятельности.

На этапе интенсификации (2,3 курс) происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое личностное и профессиональное становление, самостоятельности. Ведущая деятельность – научно-познавательная. Этот этап относительно благополучный. Студенты оптимистично воспринимают обучение на 3 курсе как «золотую середину» своего профессионального образования и становления.

Психологическое сопровождение предполагает продолжение диагностики личностного и интеллектуального развития, оказание помощи в научном, личностном и профессиональном самоопределении, оказание поддержки в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также проблем сексуальных отношений.

К технологиям психологического сопровождения относятся:

– Развивающая диагностика (определение характеристик личности, детерминирующих ее психологический потенциал, и выбор на этой основе наиболее продуктивного пути его повышения; это предполагает развитие рефлексивного анализа, рефлексивного контроля, рефлексивного планирования и в целом рефлексивной культуры обучающегося как будущего профессионала).

– Психологическое консультирование.

– Коррекция личностного и интеллектуального профиля.

Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления обучаемого являются: интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, общее развитие рефлексивных способностей, развитие интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной и личностной рефлексии, коррекция образа Я, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.

На этапе идентификации – завершающем этапе профессионального образования в вузе (4,5 курс) – важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по избранной специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. В связи с образованием семейных пар, намечающимися перспективами будущей жизни уменьшается число

межличностных контактов. Происходит постепенная дезинтеграция студенческих коллективов.

Психологическое сопровождение заключается в финальной диагностике профессиональных способностей, в том числе и рефлексивных, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам интимных и семейных отношений. Главное – помочь выпускникам профессионально самоопределиваться, найти свое место в мире профессиональных деятельностей.

Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются: отождествление себя с будущей профессией; формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности; способность к самопрезентации. Способность к самопрезентации (как способность производить хорошее впечатление при устройстве на работу и вхождении в профессиональную группу) соотносится с высокой самооценкой, уверенностью в себе, чувством личного контроля, развитой рефлексивностью, низкой социальной тревожностью.

Сформированные у студентов в процессе психологического сопровождения личностные и профессионально важные качества (интеллектуальная, коммуникативная, кооперативная и личностная рефлексия и др.), а также рефлексивные способности (самооценка, самоконтроль, саморегуляция и самокоррекция) будут способствовать их успешной профессиональной адаптации в период самостоятельной профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные инновационные образовательные технологии, построенные на основе рефлексивных механизмов взаимодействия в системе «обучающий-обучаемый», способствуют освоению обучающимися умений и навыков осознанного анализа, конструирования и решения проблем, а также адекватной оценки собственных действий.

Рефлексивный анализ проблем и способов их решения, осваиваемый обучающимися в процессе самостоятельной работы (коллективной или индивидуальной, аудиторной или вне аудиторной), является необходимым условием выработки приемов самостоятельной постановки задач, гипотез и планов решений, критериев оценки полученных результатов. Тем самым организация самостоятельной работы обучающихся с применением рефлексивных методов и приемов, направленных на развитие у студентов саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, потребности в самосовершенствовании и самообразовании в целом, способствует развитию рефлексивных компетенции и представляет важнейшее условие эффективной реализации ФГОС ВО.

Самостоятельная работа студентов на занятиях и вне аудиторных занятий, организованная преподавателем с использованием рефлексивных технологий, позволяет осуществить взаимодействие обучающихся и на этапе совместной постановки цели, и в совместной деятельности на стадии осмысления, а на стадии рефлексии оценить собственную деятельность и деятельность других учащихся, провести рефлексию процесса учения с целью определения достижения учениками и учителем запланированных результатов. У студентов развиваются рефлексивные способности планировать, предвосхищать, оценивать собственную интеллектуальную деятельность, способность выбирать

и корректировать стратегию личностного и профессионального обучения и развития.

В Приложениях данного учебного пособия представлен банк рефлексивных методов и приемов организации самостоятельной работы обучающихся (на занятиях и вне занятий) способствующих:

- выявлению обучающимися областей своего знания и незнания, сильных и слабых сторон личности и индивидуальности;

- активизации внутренних саморегулирующих механизмов развития личности за счет рефлексии собственной учебно-профессиональной деятельности.

При использовании рефлексивных приемов и методов организации деятельности обучающихся на учебных занятиях и процессе выполнения самостоятельной работы преподаватель должен представлять, что время, отводимое обучающимся на рефлексивную деятельность, должно быть сопоставимо с деятельностью по учебному предмету в «чистом виде».

Следует также иметь в виду, что при самостоятельном выполнении студентами психотехнических упражнений и заданий есть некоторый риск «замыкания внутри себя», переживания и обострения внутриличностных конфликтов. Поэтому эти задания рекомендуется проводить со студентами на психологических практикумах и тренинговых занятиях под руководством и контролем преподавателя.

Для проверки уровня развитости общей рефлексивности обучающихся и обучающихся, а также различных типов и видов рефлексии, рефлексивного мышления и рефлексивных способностей в Приложении даны психодиагностические методики.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии. 2006. №2.
2. Анисимов О.С. Субъектная рефлексия в игромоделировании и ее понятийное обеспечение. М., 2012. 382 с.
3. Артюшина Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования. Дис. ... канд.пед.н. Н.-Новгород. 2008. 173 с.
4. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория – практика / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.,1993. 176 с.
5. Вульф В.З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. № 1. С. 63–64.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИН-ТОР,1996. 544 с.
7. Давыдова Г.И. Методы рефлексивно-диалогического развития мышления и личности // Рефлексивные процессы и управление (7-9 окт. 2003 г.): Тез. 4-го Междунар. симп. М., 2003. С. 33-36.
8. А.А. Деркач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998. 250 с.
9. Джига Н.Д. Рефлексия и образование // Высшее образование сегодня. 2009. № 7. С. 38-43.
10. Дмитриева Е.Н. К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе // Мир психологии. 2004. № 4. С. 179-183.
11. Дюков В.М., Пьянкова, Г.С. Роль рефлексивно-деятельностной педагогики в разработке эффективных путей, средств и возможностей возрождения творческого потенциала образовательной системы // Образовательная политика. 2012. № 4. С.79-87.
12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т.24. №5. С. 45-57.

13. Костюков Н.Н., Семенов И.Н. Психолого-педагогическая концепция модернизации профессионального образования в вузе / Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. Материалы научно-практической конференции 24-25 апреля 2009 г. – М.: РАО, АПСН, 2009. С.308-316.
14. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3. С. 57-67.
15. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367,
16. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб.: Речь, 2006. 128 с.
17. Профессиональный стандарт педагога. –М. 2015.
18. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография. Красноярск, 2013. 260 с.
19. Пьянкова Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие. Красноярск, 2014. 276 с.
20. Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум. Красноярск, 2014. 128 с.
21. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления и личности в образовании и управлении / И.Н. Семенов, Г.И. Давыдова, Т.Г. Болдина и др. – М.: ИРПТиГО, 2003.
22. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности: учебно-методическое пособие / А.А. Деркач, И.Н. Семенов, А.Ф. Балаева. М.: РАГС, 2005. 196 с.
23. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования / сборник статей; под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова. Отв. ред. В.К. Солондаев. – М.; Ярославль: Ремдер, 2004. – 240 с.
24. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, человек и мир. СПб.: Питер Принт, 2003. – 508 с.

25. Савенкова И.А., Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов. Сочи: НОЦ РАО. 2005. 172 с.
26. Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 63–73.
27. Семенов И.Н. Рефлексивная психология, акмеология и педагогика как средства возрождения образовательной системы. / Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. Материалы научно-практической конференции 24-25 апреля 2009 г. – М.: РАО, АПСН, 2009. С.338-348.
28. Семенов И.Н. Рефлексирующее сознание и интуитивно творческий акт // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 152-155.
29. Семенов И.Н. Рефлексивный подход в формировании и развитии личностно-профессионального самосознания студентов как фактор модернизации высшего образования. М.: ФИРО, 2013.
30. Семенов И.Н. Человеческое знание, техникосознание и рефлетехнологии как средства развития мышления и творчества в инновационном образовании // Мир психологии. 2012. № 2. С. 245-260.
31. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические принципы и рефлетехнологии как средства развития инновационного образования // Мир психологии. 2013. №3. С. 129-135.
32. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Педагогика. 2000. № 3. С. 80-88.
33. Слостенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37-42.
34. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр. 1997. 221 с.
35. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. – 174 с.
36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». –Новосибирск: Норматика, 2013. 128 с.

37. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень «бакалавр»). М., 2016.
38. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень – бакалавр). М. 2016.
39. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень «магистр»). М., 2016.
40. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 46.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации). М., 2014.
41. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М., 2005.
42. Шадриков В.Д. Введение к размышлениям о качестве педагогического образования // Высшее образование сегодня. 2012. № 6. С. 25-29.
43. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы //Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т.1. № 1.

**Банк методических приемов и заданий,
включающих обучающихся
в рефлексивную деятельность на занятиях**

В качестве отдельных методических приемов, направленных на «запуск» рефлексии, на начальных стадиях включения обучающихся в самостоятельную работу на занятиях и последующую рефлексивную деятельность рекомендуется использовать такие приемы как «Синквейн», «Общее-уникальное», «Перекрестная дискуссия» и др.

1. Синквейн

Самым популярным приемом, применяемым на стадии рефлексии, стал синквейн (пястишише). Синквейн – стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлекссию на основе полученных знаний.

Правилами написания этого стихотворения является определенное количество слов в строке и назначение каждой строки:

1-я строка – название стихотворения, тема (обычно существительное);

2-я строка – описание темы (два прилагательных);

3-я строка – действие (обычно три глагола, относящихся к теме);

4-я строка – чувство (фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме);

5-я строка – повторение сути, синоним первой строки (обычно существительное).

Целью написания синквейна могут быть отработка понятий, рефлексивная оценка пройденного. Синквейн может помочь организовать итоговое повторение, резюмировать полученную информацию, оценить понятийный багаж учащихся, научить излагать сложные чувства и представления в краткой форме. Примеры пястишишей:

Метафора

Загадочная, необычная.
Волнует, переворачивает, удивляет.
Жизнь становится интереснее, красочнее.
Новый мир.

Иго

Страшное, кровавое,
Убивает, сжигает, собирает дань.
Татарское иго – тяжелая ноша.
Страшно!

Сказки Пушкина

Знакомые и незнакомые.
Читаю, думаю, удивляюсь.
Что за прелесть эти сказки!
Чудо!

Семинар

Яркий, интересный.
Учит, вдохновляет, задает вопросы.
Критическое мышление – путь к самообразованию.
Открытие.

Обучающимся предлагается учиться писать подобные стихотворения в парах, напоминая друг другу правила написания, подбирая лексику. Затем синквейн пишется индивидуально.

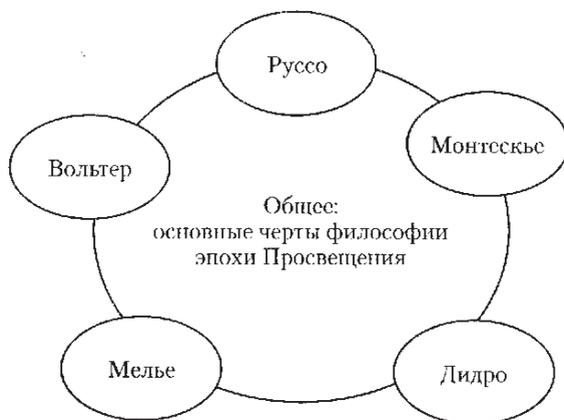
2. Прием «Общее – уникальное»

Это прием, который способствует развитию важного метапредметного умения – способности выделять и кратко представлять общие и особенные черты при сравнении двух и более предметов, явлений, фактов и т. д. По таксономии Б. Блума, используя данный прием, мы способствуем развитию аналитических способностей, работаем на уровне и синтеза, и сравнительной оценки. Работа с этим приемом на стадии рефлексии может быть индивидуальной, парной, групповой.



Инструкция: Используя графические методы (Кольца Венна), представьте (назовите, выпишите) общие и уникальные черты двух изученных явлений (персоналий, объектов и т. п.).

Примером применения данного приема на практическом занятии может служить итоговое занятие по теме «Эпоха Просвещения» («История и философия образования и педагогической мысли»), когда по завершении изучения взглядов мыслителей Просвещения предлагают студентам, используя прием «Общее-уникальное», в графической форме представить их взгляды. В центре «Общее» мы должны увидеть основные идеи эпохи Просвещения (общие черты, характеризующие идеи педагогов эпохи Просвещения), в секторах «Уникальное» будут представлены уникальные черты философии отдельного мыслителя.



3. Дискуссия

Дискуссия – способ группового обсуждения проблемы. Существуют различные способы регламентированного проведения дискуссии:

— дискуссия-ранжирование применяется при необходимости структурировать, упорядочить по значимости, времени информацию, ценности. Вначале каждый участник индивидуально ранжирует информацию. Затем происходит обсуждение в группе, внесение корректировки в собственный список;

— дискуссия «В два круга» – в начале дискуссии формируются микрогруппы с четко выраженной позицией (по желанию или по предписанной роли – критик, согласный, провокатор и др.), которые вырабатывают аргументы в пользу своей позиции. Затем от каждой микрогруппы выбирается представитель, который вступает в диалог с представителями других микрогрупп, может быть тайм-аут для совещания с микрогруппой;

— дискуссия «Шкала» – применяется по отношению к проблемам, имеющим альтернативные решения. В начале дискуссии на полу рисуется линия или раскладывается веревка, один конец которой обозначается табличкой «Да», другой «Нет», в центре «Не знаю». Педагог задает вопросы, и учащиеся расходятся по шкале, обозначая свою позицию, которую затем обосновывают;

— дискуссия с наблюдателями – участники располагаются в два круга. Во внутреннем круге 6 стульев, один из которых свободен. Остальные участники садятся во внешнем круге. Дискуссию ведут участники внутреннего круга, но если у участника внешнего круга есть что сказать, он выходит во внутренний круг и излагает свою точку зрения, при этом один из участников внутреннего круга должен перейти во внешний;

— дискуссия с ротацией – создаются микрогруппы, равные по составу (по жребию или по желанию). Дается общая проблема, в качестве решения которой могут быть какие-то перечни (пункты, свойства, аргументы), число которых четко определено (5-6). В микрогруппах составляются списки этих пунктов в двух экземплярах. Затем по одному участнику из каждой микрогруппы переходят в другую микрогруппу со своим списком. В новых микрогруппах обсуждаются два списка и составляется новый с указанным количеством пунктов;

— дискуссия «Микрофон» – педагог задает вопрос и предлагает отвечать тем, у кого в руках микрофон (предмет, заменяющий микрофон), остальные молча слушают. Когда оратор закончит выступление, он передает микрофон другому желающему выступить. Для обеспечения равного участия всех в дискуссии можно ввести правило, что микрофон передается только влево (вправо). Если тому, кому передали микрофон, нечего сказать в данный момент, он просто передает микрофон следующему участнику;

— дискуссия «Спички» – группа располагается по кругу, в центре ставится коробка со спичками (палочками), каждый член группы перед началом дискуссии получает несколько спичек (2-5). Количество спичек означает количество возможных высказываний в ходе дискуссии (одно высказывание – одна спичка). Чем больше группа, тем больше спичек. Педагог объявляет тему дискуссии и предлагает высказываться, выступающий говорит до тех пор, пока не закончит свою мысль (кладет спичку в коробку) или пока его кто-нибудь не прервет, положив спичку в коробку и т.д.;

— перекрестная дискуссия. Большое внимание в перекрестной дискуссии уделяется правилам ведения самой дискуссии, что, несомненно, важно, но в работе с информацией не это умение является ведущим. Как с помощью несложного приема научиться не только вести себя цивилизованно в момент дискуссии, внимательно выслушивать оппонента, но и выдвигать и формулировать аргументы в защиту своей позиции, отбирать наиболее сильные доводы, предвосхищать аргументы оппонентов? Этому можно научиться с помощью приема «Перекрестная дискуссия». Этот прием дает возможность работать с темой в целом – на уровне ее идеи и проблематики. Само слово «перекрестная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, такая дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных суждений. Вопрос или спорное утверждение могут быть предложены организатором дискуссии или самими ее участниками. В основе организации работы лежит заполнение следующей таблицы:

Аргументы «за»	Вопрос / утверждение	Аргументы «против»
Вывод:		

Участникам дискуссии предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, последовательно записывая несколько аргументов «за» (4-5 суждений) и несколько аргументов «против». Затем аргументы «за» и «против» последовательно озвучиваются. Работа обучающихся может быть организована следующим образом:

Обучающиеся по ходу работы, пользуясь правилом, отмечают уже прозвучавшие аргументы и дописывают в обе графы наиболее значимые из прозвучавших на занятии, те, которые затронули их, укрепили или поколебали их первоначальное мнение по дискутируемому вопросу/утверждению. Таким образом, разнообразие мнений в аудитории позволит увеличить количество аргументов, иногда поможет изменить первоначальную точку зрения и приведет к итогу работы. В итоге необходимо прийти к одной из позиций, выбрать между «да» и «нет», «за» и «против». Завершив заполнение таблицы, необходимо записать аргументированный вывод.

4. Мозговой штурм

Цель данного метода – актуализации знаний и генерирования идей. Мозговой штурм начинается с постановки проблемы или вопроса. Далее идеи обсуждаются в парах, в микрогруппах и в группе в целом. Учащимся предлагается памятка по проведению мозгового штурма: перебивать, критиковать, отвергать, спорить запрещается; говорить «нет, не пойдет» – нельзя; если появляется новая идея – запиши; если не согласен – запиши возражение, потом обсудишь, если захочешь; если не понял – не останавливай, не проси объяснить – запиши вопрос; не сиди молча, улыбайся, мимикой выражай свое понимание и то, что ты здесь и жив.

5. Стратегия «Рамка» или «Статья»

Цель данной стратегии – собрать, систематизировать, отобрать и логически выстроить необходимую информацию на заданную тему.

Группе студентов дается тема будущей статьи; если групп несколько, можно выбрать разные жанры работы: статья, тезисы доклада, лекция для студентов и т. д.

На первом этапе работы обучающиеся получают задание составить план (простой или сложный) будущей статьи и презентовать его. Работа может быть оформлена на листе ватмана.

На втором этапе обучающиеся получают разнообразные источники по заданной теме (это может быть текст, набор текстов, вырезки из статей, фотографии, рисунки, схемы), ножницы, клей, маркеры. Задача этого этапа – прочитать и проанализировать все источники, выбрать наиболее значимую информацию, раскрывающую заявленные пункты плана. Отобранная информация наклеивается на листе ватмана, недостающую информацию можно дописать.

По ходу работы заполняется следующая таблица:

Наиболее ценная информация	«Белые пятна»	«Корзина»
Перечисляются наиболее ценные источники, факты, мнения, называются авторы	Фиксируется, каких сведений было недостаточно, почему некоторые пункты плана не раскрыты	Называются (или наклеиваются) источники или факты, которые не понадобились в работе

На третьем этапе идет презентация работы. При наличии времени обучающимся можно предложить прочитать получившуюся статью, а можно ограничиться комментариями, содержащимися в таблице.

На четвертом (рефлексивном) этапе таблицы, схемы становятся основой для дальнейшей работы обучающихся: обмена мнениями, написания эссе, проведения дискуссии, организации исследования и т. д. Эти приемы могут быть использованы и вне стратегии «Рамка». Они также способствуют развитию рефлексивных умений, вооружают обучающихся инструментами его будущей самостоятельной деятельности. На данном этапе можно использовать: приемы, развивающие самооценку (например, «Лист взаимооценки»); приемы, направленные на самостоятельное планирование собственной деятельности (например, создание портфолио); приемы, позволяющие провести многоуровневую рефлекссию (например, «Двухрядный круглый стол»).

6. Прием «Двухрядный круглый стол»

Данный прием имеет своей целью обмен мнениями по наиболее актуальной для участников проблеме. В процессе проведения «Двухрядного круглого стола» преподаватель делит участников на две группы. Первая образует «внутренний круг». Участники этой группы имеют возможность свободно высказываться по обсуждаемой проблеме. При этом важно, чтобы участники не критиковали точку зрения других, а коротко и четко высказывали собственное мнение. Участники второй группы («внешний круг») фиксируют высказывания участников внутреннего круга, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутреннем круге, закономерностей в высказываемых позициях, возможных причин подобных высказываний. Участники внутреннего круга должны кратко выразить свое мнение по обсуждаемой теме (проблеме), связывая его с предыдущими.

Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диалог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга преподаватель обращается к группе, образующей внешний круг. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В заключение работы преподаватель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии.

Обобщая разговор о «Двухрядном круглом столе», необходимо остановить внимание на одной чрезвычайно важной проблеме, относящейся к развитию рефлексивного мышления. Следует иметь в виду, что развитие – это результат двунаправленного процесса: с одной стороны, человек осознает и оценивает собственные действия и мысли, использует при решении задач метакогнитивные умения, сформированные у него ранее; с другой стороны, сама эта рефлексивная саморегуляция подвергается вторичной рефлексии более высокого уровня, становясь специальным предметом анализа и оценки другими людьми, выступающими в функции своеобразных «наблюдателей». В той мере, в какой индивид учитывает эти оценки, он и получает возможность

осознавать собственные метакогнитивные качества и при необходимости их корректировать (например, открытость своего мышления, степень терпимости к критике, умение постигать смысл деятельности, адекватность самооценки и т.д.).

Подобного рода ситуации многоуровневой рефлексии довольно часто возникают в технологиях рефлексивного характера. Так, в технологиях, связанных с разработкой педагогических проектов, нередко деятельность большой «команды» распределяется по малым группам проектов, которые разрабатывают отдельные подпроекты; затем их результаты выносятся на общее обсуждение, в процессе которого проводится их рефлексивный анализ, осмысление и оценка. Таким образом, результаты первичной рефлексии становятся предметом рефлексии более высокого уровня.

7. Прием «Корзина идей»

«Корзина идей (понятий, имен)» представляет прием организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний, который позволяет выяснить все, что знают или думают обучающиеся по обсуждаемой теме. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что все ученики вместе знают об изучаемой теме. Обмен информацией проводится по следующей процедуре:

1. Задается прямой вопрос о том, что известно по той или иной проблеме.

2. Сначала каждый обучающийся вспоминает и записывает в тетради все, что знает по той или иной проблеме (строго индивидуальная работа, продолжительность 1-2 минуты).

3. Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Обучающиеся делятся друг с другом известным знанием (групповая работа). Время на обсуждение не более 3 минут. Это обсуждение должно быть организованным. Обучающиеся должны выяснить, в чем совпали имеющиеся представления, по поводу чего возникли разногласия.

4. Далее каждая группа по кругу называет какое-то одно сведение или факт, при этом не повторяя ранее сказанного (составляется список идей).

5. Все сведения кратко, в виде тезисов записываются преподавателем в «корзинке» идей (без комментариев), даже если они ошибочны. В корзину идей можно «сбрасывать» факты, мнения, имена, проблемы, понятия, имеющие отношение к теме занятия. Далее в ходе занятия эти разрозненные в сознании обучающихся факты или мнения, проблемы или понятия могут быть связаны в логические цепочки.

6. Все ошибки исправляются далее, по мере освоения новой информации.

По окончании занятия проводится индивидуальная и групповая рефлексия результативности проделанной работы.

8. Прием «Знаю – хочу узнать – узнал»

Используется в начале занятия для актуализации опорных знаний и формулировки запроса на усвоение новой информации. Педагог объявляет новую тему и предлагает обучающимся (индивидуально либо в микрогруппах) написать в форме таблицы, что им известно по этой теме (колонка ЗНАЮ), сформулировать вопросы по новой теме (колонка ХОЧУ УЗНАТЬ), затем излагает новую информацию, которую обучающиеся записывают в колонку УЗНАЛ. После этого всем предлагается сравнить первую и третью колонки и знаком + отметить совпадения, затем сравнить вторую и третью колонки и указать, на чьи вопросы не получен ответ.

9. SWOT – анализ

SWOT-АНАЛИЗ – это способ всестороннего рассмотрения проблемы. Озвучивается проблема, группа делится на четыре микрогруппы, которые анализируют:

- 1 группа – сильные, положительные стороны;
- 2 группа – слабые стороны;
- 3 группа – возможности, условия решения проблемы;
- 4 группа – неблагоприятные факторы, угрозы, риски.

Каждая микрогруппа анализирует проблему исходя из заданной позиции. Затем проводится общее обсуждение, рефлексивный анализ.

10. Дневник с реакцией на прочитанное

Дневник с реакцией на прочитанное – способ развития рефлексивного мышления, самостоятельности в осмыслении прочитанного. Педагог предлагает текст для изучения и задания к нему (выберите три идеи в тексте, с которыми вы не согласны; опишите в хронологическом порядке, как развивалось ваше понимание текста (прочитайте название и в первый абзац запишите две идеи, которые вы уже знаете по этой теме; напишите два вопроса, ответы на которые вы надеетесь получить в этом тексте; запишите ответы, когда вы их найдете; запишите 2-3 идеи, которые вы не ожидали встретить в этом тексте).

11. PRES

PRES – способ развития навыков аргументации. Педагог записывает на доске значение аббревиатуры PRES: P (point of view) – точка зрения, R (reason) – причина, E (example) – пример, S (summary) – итог. Участники разбиваются на пары и получают карточки с темами дискуссии для построения собственных аргументов по данной технологии. Темы дискуссии формулируются в соответствии с темой, количество карточек должно соответствовать количеству раундов дискуссии, но не менее двух, чтобы каждый участник выполнил функцию утверждающего (за») и отрицающего (против»). В конце проводится рефлексия.

12. Ротация

Ротация – способ организации обмена мнениями по проблеме. Педагог может предложить один общий вопрос либо каждой микрогруппе дается свой вопрос, записанный на листе ватмана, каждая микрогруппа работает на листе ватмана своим цветом маркера, указывая аргументы при ответе на вопрос. По сигналу педагога листы ватмана с ответами передаются по кругу в следующую микрогруппу. Получив лист с ответами другой микрогруппы, участники знакомятся с вопросом, ответами, знаком «+» отмечают те ответы, с которыми они согласны, знаком «-» отмечают ответы, с которыми они не согласны, и дописывают свои маркером свои варианты ответов. Обмен листами с ответами заканчивается, когда в каждую микрогруппу возвращается их лист. Затем организуется общее обсуждение с аргументацией.

13. Кластер

Кластер (схема размышлений, паутинка, гроздь) – способ графической организации информации по новой или знакомой теме. Педагог предлагает в центре листа в кружок вписать название темы или понятие, затем в кружках рядом записываются идеи, связанные с основной темой, и устанавливаются логические связи между ними. Чем больше кружков и «колен» (ответвлений) в кластере, тем лучше. Может быть предложен вариант составить кластер вопросов по теме.

14. Диаграмма Венна

Диаграмма Венна – способ графической организации информации, что, с одной стороны, способствует глубокому пониманию и резюмированию изучаемой информации, с другой – стимулирует отражение обучаемыми собственного видения и восприятия информации. Диаграмма Венна имеет конкретную, строго заданную форму, предполагающую определенную деятельность и стимулирующую мыслительные процессы учеников. В основе диаграммы Венна лежит схема перекрещивающихся колец (два – три). В *общей* плоскости кругов отражается *общее*, присущее всем сравниваемым явлениям, объектам, а в *полукругах фиксируется то, что характерно для каждого сравниваемого объекта*. Диаграмма позволяет развить и отследить такие мыслительные навыки, как анализ и синтез. Схема соотношения понятий может быть представлена не только в диаграмме Венна (в виде перекрещивания кругов), но и в виде соприкосновения кругов или проникновения одного в другой. Педагог совместно с учащимися определяет основные параметры сравнения (мозговой штурм), затем предлагает в парах или микрогруппах работать над составлением диаграммы, затем – презентация результатов.

15. «РАФТ»

«РАФТ» (роль-аудитория-форма-тема) – способ развития умений выразить свои мысли в соответствии с выбранной ролью. Педагог предлагает выбрать тему или предлагает ее сам, затем в микрогруппах определяются возможные роли при изложении данной темы (пессимист, оптимист, критик, специалист, ро-

датель и др.), определяются возможные аудитории для восприятия данной информации (ученые, родители, дети, рабочие ...), выбираются роли и аудитории и происходит корректировка темы в соответствии с этими параметрами, определяется форма изложения. Затем пишется письменная работа, которая затем обсуждается (публикуется).

16. Кьюбинг

Кьюбинг – способ всестороннего рассмотрения темы, проблемы. Педагог может подготовить кубик, на каждой стороне которого указано задание, раскрывающее один из аспектов темы: опишите это, сравните это, свяжите это с чем-то (что напоминает, с чем связано, ассоциации), проанализируйте (расскажите, из чего это состоит), примените это (что с ним можно делать, как оно применяется), выставьте аргументы за» и «против» этого (займите позицию, приведите разные доводы). Педагог предлагает тему для обсуждения, знакомит с заданиями, разделяет группу по номерам 1-6, предлагает письменно рассмотреть соответствующее задание каждым участником, затем обсуждение материалов в малой группе (1-6), оформление ответа.

17. Метаплан

Метаплан – способ организации индивидуальной и групповой работы по решению проблемы. Этапы реализации метаплана:

1 этап – выявление и формулировка проблем (вопросов). Педагог предлагает участникам в течение 3-5 минут сформулировать несколько вопросов по теме, затем неповторяющиеся вопросы анализируются педагогом и выбираются три основных.

2 этап – запись проблем на листочках бумаги – каждому участнику предлагается на трех листочках записать вопросы (по одному).

3 этап – индивидуальное смысловорчество – каждый участник в течение 10 минут письменно отвечает на вопросы на этих же листочках.

4 этап – каждый участник по кругу знакомит всех со своими ответами.

5 этап – анализ, обобщение индивидуальных смыслов. Листочки с вопросами и ответами на них распределяются по номе-

рам; группа распределяется на 3 микрогруппы, которые делают анализ ответов по соответствующим вопросам, ответы оформляются на листах ватмана.

6 этап – представление итогов работы творческих групп.

7 этап – рефлексия итогов деятельности.

18. Мастерская будущего

Мастерская будущего – способ индивидуальной и групповой работы по всестороннему рассмотрению проблемы.

1 Этап. Педагог предлагает подготовить по 2 листа бумаги и в течение 5-10 минут записать плюсы (положительные аспекты) и минусы (отрицательные аспекты) обсуждаемой проблемы (отдельно на каждом листе). Затем идет обсуждение, листы с + и – развешиваются на разных сторонах доски, создаются две творческие группы, которые анализируют варианты ответов, обобщают и презентуют результаты своей работы.

На втором этапе создается несколько творческих групп по 5-7 человек, которые в течение 15–20 минут разрабатывают идеальные модели решения обсуждаемой проблемы (используются маркеры, листы ватмана), каждая из групп защищает свою модель.

На третьем этапе – творческие группы в том же составе определяют конкретные шаги решения проблемы, которые необходимо предпринять, результаты обсуждаются в группе и комментируются педагогом.

На четвертом этапе – рефлексивный круг.

19. Аквариум

Аквариум – способ индивидуальной и групповой работы по всестороннему рассмотрению проблемы. Педагог определяет вопросы для рассмотрения темы, выписывает их на листе ватмана и размещает на видном месте, затем распределяет участников с определением их функций: группы экспертов (по количеству вопросов) располагаются по углам аудитории (таблички с названием группы экспертов); наблюдатели рассаживаются по периметру аудитории; действующие лица рассаживаются в центре аудитории по кругу. Затем педагог называет первый вопрос и предлагает действующим лицам высказаться по сути вопроса, эксперт-

ная группа по данному вопросу фиксирует ответы. Так же обсуждаются остальные вопросы. После чего педагог предлагает экспертным группам по очереди выступить с обобщением по соответствующим вопросам. Проводится рефлексия.

20. Ромашка Блума

Известный американский психолог и педагог Б. Блум создал способ таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка). Каждому уровню соответствует свой тип вопроса (ромашка с лепестками-вопросами). Шесть лепестков – шесть типов вопросов:

– *Простые вопросы* – вопросы, отвечая на которые нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т.д.

– *Уточняющие вопросы*. Обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что ... ?», «Если я правильно понял, то ... ?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ... ?» Целью этих вопросов является предоставление человеку возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики.

– *Интерпретационные* (объясняющие) вопросы. Обычно начинаются со слова: «Почему?» Они направлены на установление причинно-следственных связей. Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой. Поэтому должен быть в ответе элемент самостоятельности.

– *Творческие вопросы*. Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, то это творческий вопрос.

– *Оценочные вопросы*. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т.д.

– *Практические вопросы.* Вопрос направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой (умение привести и разобрать пример). «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» и т.д.

Данный способ организации учебно-познавательной деятельности позволяет развивать у обучающихся интеллектуальную, коммуникативную и экзистенциальную рефлексивную.

21. «Чемодан, корзина мясорубка»

«Чемодан, корзина, мясорубка» – способ организации рефлексии в конце занятия. Предлагается три больших листа, на одном из которых нарисован огромный чемодан, на втором – корзина и на третьем – мясорубка.

На желтом листочке, который приклеивался затем к плакату с изображением чемодана, необходимо нарисовать тот важный момент, который он вынес от работы (в группе, на занятии), готов забирать с собой и использовать в своей деятельности.

На синем листочке – то, что оказалось ненужным, либо было хорошо знакомым и что можно отправить в «корзину», т. е. прикрепить ко второму плакату.

Серый листок – это то, что оказалось интересным, но пока не готовым к употреблению в своей работе. Таким образом, то, что нужно еще додумать, доработать, «докрутить», отправлялось в лист «мясорубка». Листочки пишутся анонимно и по мере готовности приклеиваются участниками самостоятельно.

22. «Ресторан»

«Ресторан» – способ организации рефлексии в конце занятия. На доске приклеиваются картинка «Повар» и вопрос: «Насытились?», на отдельных листочках участникам предлагается закончить предложения: Я съел бы еще этого ... Больше всего мне понравилось ... Я почти переварил ... Этот ресторан ... Я переел ... Пожалуйста, добавьте ...

23. «Стрекоза и муравей»

«Стрекоза и муравей» – способ определения вклада каждого участника семинара в достижение общей цели. На доске написаны слова «Стрекоза» и «Муравей» (или рисунки). Каждый участ-

ник подходит и записывает свое имя под соответствующим словом, оценивая свой вклад в общегрупповую работу.

24. «Все у меня в руках!»

Способ организации рефлексии в конце занятия. На доске крепится плакат с изображением ладони. Большой палец – «Над этой темой я хотел(а) бы еще поработать», указательный – «Здесь мне были даны конкретные указания», средний – «Мне здесь совсем не понравилось», безымянный – «Психологическая атмосфера», мизинец – «Мне здесь не хватало...». Участники рисуют на листах бумаги свою руку и вписывают внутри контура свои ответы на эти вопросы. Затем листы вывешиваются, и всем участникам предоставляется время для знакомства с ответами друг друга. В кругу обсуждаются результаты работы.

25. Мини-сочинение

Способ организации рефлексии в конце занятия. Участникам педагогического взаимодействия предлагается написать на отдельных листках бумаги небольшие по объему тексты по окончании занятия на темы: «Мои мысли о своем участии на занятии». «Как я оцениваю результаты дела». «Что мне дало это занятие». Познакомившись с сочинениями, педагог проводит их анализ. Этот технологический прием можно организовать и следующим образом: участник педагогического взаимодействия достает сочинение, зачитывает, группа пытается угадать, чье оно.

26. «Зарядка»

Способ организации рефлексии в конце занятия. Участникам педагогического взаимодействия, вставшим в круг, педагог предлагает через выполнение определенных движений дать оценку отдельным компонентам этого взаимодействия (содержанию, отдельным технологиям, деятельности некоторых творческих групп, учащегося, педагога, отдельным играм и т.д.), а также выразить свое отношение к этим компонентам. Могут быть предложены следующие движения:

присесть на корточки – очень низкая оценка, негативное отношение;

присесть, немного согнув ноги в коленях, – невысокая оценка, безразличное отношение;

обычная поза, стоя, руки по швам – удовлетворительная оценка, спокойное отношение;

поднять руки в локтях – хорошая оценка, позитивное отношение;

поднять руки вверх, хлопая в ладоши, подняться на цыпочки – очень высокая оценка, восторженное отношение.

В начале реализации этой технологии педагог знакомит участников со всеми движениями и их значением. Каждый участник, после того как педагог называет тот или иной компонент состоявшегося взаимодействия, по своему усмотрению производит какое-либо движение.

27. Ключевое слово

Способ организации рефлексии в конце занятия. Участникам педагогического взаимодействия (студентам, педагогам и т.д.) предлагается на маленьких листочках бумаги, которые заранее педагог может подготовить и раздать каждому, написать одно слово, с которым у них ассоциируется содержание состоявшегося дела, взаимодействия, дела в целом, результаты взаимодействия. Для выполнения этой работы дается 2-3 минуты. По истечении времени педагог собирает листочки с записанными на них ключевыми словами. После этого преподаватель проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать студентам. Этот технологический прием можно реализовать и устно: каждый из участников через 2-3 минуты по цепочке называет вслух свое слово.

28. Закончи предложение

Способ организации рефлексии в конце занятия. Педагог указывает, что занятие (мероприятие, игра) подошло к концу, и предлагает обучающимся высказаться, закончив предложение («Я хочу сказать ...», «Мне больше всего удалось ...») или ответить на вопросы: За что ты можешь себя похвалить? За что ты можешь похвалить участников занятия? Что приобрёл? Что меня удивило? Для меня было открытием то, что ...; Что, на ваш,

взгляд удалось? Что, на ваш, взгляд не удалось? Почему? Что учесть на будущее? Мои достижения на занятии... ; Сегодня на занятии я научился ... ; На занятии было интересно ... ; было трудно ... Чему вы научились на занятии? Какие задания вам понравились больше всего? Мне показалось важным ... ; Я понял, что ... ; Занятие заставило задуматься ... ; навело меня на размышления Что нового вы узнали на занятии? Что вы считаете нужным запомнить? Над чем ещё надо поработать? Своей работой на занятии я: доволен; не совсем доволен; я не доволен, потому что ... и т. п.

29. «Анкета-газета»

Способ организации рефлексии в конце занятия. На большом листе бумаги (ватмане) участникам педагогического взаимодействия предлагается выразить свое отношение, дать оценку состоявшегося взаимодействия в виде рисунков, дружеских шаржей, карикатур, стихотворных строк, небольших прозаических текстов, пожеланий, замечаний, предложений, вопросов и т.п. После того как в оформлении и выпуске газеты все приняли участие, она вывешивается на всеобщее обозрение.

30. Групповая рефлексия

Чтобы показать учащимся, как они работали в группе, каков уровень их коммуникации, анализируется не только результат, но и процесс работы, который можно оценить по следующему алгоритму:

1. Как общение в ходе работы влияло на выполнение задания?
 - делало её более эффективной;
 - тормозило выполнение задания;
 - не позволило точно выполнить задачу, испортило отношения в группе.
2. На каком уровне в большей степени осуществлялось общение в группе?
 - обмен информацией;
 - взаимодействие;
 - взаимопонимание;
 - были равномерно задействованы все уровни.

3. Какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания?
- недостаток информации;
 - недостаток средств коммуникации (речевых образцов, текстов и др.);
 - трудности в общении.
4. Какой стиль общения преобладал в работе?
- ориентированный на человека;
 - ориентированный на выполнение задания.
5. Сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания?
- в группе сохранились единство и партнерские отношения;
 - единство группы в ходе работы было нарушено.
6. Кто или что сыграло решающую роль в том, что произошло в группе?
- лидер, выдвинувшийся в ходе работы;
 - нежелание наладить контакт большинства участников группы;
 - непонимание задачи, поставленной для совместной работы;
 - сама задача оказалась неинтересной, трудной.

31. Цепочка пожеланий

Способ организации рефлексии в конце занятия. Каждому участнику состоявшегося педагогического взаимодействия по цепочке (в определенной последовательности) предлагается обратиться с пожеланиями к себе и другим по итогам взаимодействия. Пожелания могут быть направлены на предстоящее взаимодействие, будущие дела. Заканчивает цепочку пожеланий педагог, подводя определенный итог.

32. Анкета

В конце занятия можно дать обучающимся небольшую анкету, которая позволяет осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку прошедшему занятию. Некоторые пункты можно варьировать, дополнять, это зависит от того, на какие элементы урока обращается особое внимание. Можно попросить обучающихся аргументировать свой ответ.

1. На занятии я работал *активно / пассивно*
2. Своей работой на занятии я *доволен / не доволен*
3. Занятие для меня показалось *коротким / длинным, полезен / бесполезен, интересен / скучен*
4. За занятие я *не устал / устал*
5. Мое настроение *стало лучше / стало хуже*
6. Материал занятия мне был *понятен / не понятен, интересно / не интересно*
7. Задание для самостоятельной работы мне кажется *легким / трудным*

33. Заверши фразу

Способ организации рефлексии в конце занятия. Участникам состоявшегося педагогического взаимодействия для выявления результативности занятия (семинара и т.д.), раскрытия у обучающихся сформированности определенного смысла о рассматриваемом явлении, событии предлагается завершить ряд фраз, касающихся содержания, атмосферы, организации взаимодействия. Например, после работы с текстом о рефлексии можно предложить участникам завершить следующие фразы: «Рефлексия – это...»; «Среди этапов работы с текстом мне особенно понравился...»; «Во время работы я приобрел...»; «Работа заставила меня задуматься о...» и т.д.

Технология реализуется следующим образом: педагог произносит незавершенную фразу и указывает на участника, которому предлагает ее завершить. С одной и той же фразой преподаватель может обращаться к 2-3 участникам. Желательно, чтобы каждый участник завершил хотя бы одну фразу.

34. Рефлексивный ринг

Способ организации рефлексии в конце занятия. Поочередно каждый из участников состоявшегося дела приглашается на рефлексивный ринг (в круг), рефлексируя итоги и ход дела по заданному алгоритму:

- эмоциональное состояние, мотивы деятельности, состояние знаний;
- причины состояния;
- оценка прошедшего дела и т.д.

После рассказа-рефлексии одного участника другие обращаются к нему с разнообразными вопросами, углубляя рефлексию.

Возможен и другой вариант реализации этого технологического приема, когда на рефлексивный ринг приглашается по паре участников. Сначала они обмениваются вопросами между собой, рефлексируя состоявшееся дело, затем к ним могут обратиться с вопросами другие участники взаимодействия.

35. Рефлексия по кругу

Рефлексия по кругу проводится в конце урока, занятия (мероприятия, игры). Подводятся итоги, обсуждение того, что узнали, и того, как работали, т. е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале занятия целей, свою активность, эффективность работы участников, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Обучающиеся по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске: сегодня я узнал...; было интересно...; было трудно...; я выполнял задания...; я понял, что...; теперь я могу...; я почувствовал, что...; я приобрел...; я научился...; у меня получилось...; я смог...; я попробую...; меня удивило...; занятие дало мне для жизни...; мне захотелось...

36. Письмо самому себе

Основной прием, используемый при написании письма самому себе, – метод неоконченных предложений. Обучающиеся заполняют бланк, составленный в виде письма, адресованного самому себе. Текст такого письма составляет сам педагог, подбирая такие предложения, которые будут работать на решение определенной задачи. Заполненные бланки запечатываются в конверты, которые собирает педагог. Обучающимся объявляется время получения письма (в конце изучения темы (модуля) или прохождения практики, в конце учебного семестра, учебного года). В назначенное время обучающиеся получают письма. Обсуждение изменений, произошедших с обучающимися за данный период, может стать основой их дальнейшего развития.

37. «Телеграмма»

После завершения занятия каждому из обучающихся предлагается заполнить бланк телеграммы, получив при этом следующую инструкцию: «Что вы думаете о прошедшем занятии? Что было для вас важным? Чему вы научились? Что вам понравилось? Что осталось неясным? В каком направлении нам стоит продвигаться дальше? Напишите мне, пожалуйста, об этом короткое послание – телеграмму из 11 слов. Я хочу узнать ваше мнение для того, чтобы учитывать его в дальнейшей работе.» На следующем занятии педагогу необходимо поделиться своими соображениями о полученных результатах и рассказать о том, как они будут учитываться в дальнейшем совместной работе.

38. «Яблонька»

Способ организации рефлексии в конце занятия. Участники пишут на символических яблоках (красных, зеленых, желтых):

- на красных – то, что унесут с собой (сложить их в символическую корзину);
- на зеленых – то, что они не поняли (повесить яблоко на символическое дерево);
- на желтых – то, что не понравилось (положить его под дерево).

Подводятся итоги занятия и собираются «яблоки» выполненных ожиданий. Если некоторые «яблоки» остаются висеть, обсуждается с участниками, почему.

39. «ХИМС»

«ХИМС» – способ организации рефлексии в конце занятия. Каждый участник на карточках пишет:

- Х – что было хорошего;
- И – что было интересно;
- М – что мешало работе;
- С – что взял бы с собой.

Затем участники приклеивают свои карточки к 4-м большим плакатам, вывешенным на доску.

40. Самоанализ работы на занятии

Для проведения самоанализа педагог предлагает обучающимся ответить на следующие вопросы:

Какие цели стояли перед Вами при изучении темы?

Какую главную проблему Вы решали, изучая тему?

Какие понятия необходимы Вам, чтобы раскрыть изученную тему?

Какие выводы Вы сделали, изучая тему?

Какие формы работы Вы применяли? Какие из них Вам более всего помогли?

Какие новые вопросы или проблемы ставит изученная тема?

41. «Дорожный знак»

Способ организации индивидуальной рефлексии в конце занятия. Продвижение участников занятия (семинара и т.д.) – это своего рода дорога, по которой он движется. Каждому участнику педагогического взаимодействия предлагается обозначить то место, где он находится, или свое состояние посредством создания своего дорожного знака. Затем идет презентация каждого дорожного знака.

42. Активность на занятии

Для оценивания обучающимися своей активности и качества своей работы на занятии (семинаре) педагог предлагает им на листочке условно отмечать свои ответы:

«V» – ответил по просьбе учителя, но ответ неправильный;

«W» – ответил по просьбе учителя, ответ правильный;

«|-» – ответил по своей инициативе, но ответ неправильный;

«+» – ответил по своей инициативе, ответ правильный;

«0» – не ответил.

Интересный опыт развития рефлексивной культуры и рефлексивных способностей обучающихся описан Н.Д. Джига [4]. Она предлагает использовать нетрадиционные методики развития рефлексивной оценки эмоционально-чувственного состояния участников образовательного процесса после состоявшегося взаимодействия («Острова», «Облака и солнце», «Термометр настроения», «Голодный или сытый» и др.).

43. Методика «Острова»

Цель: фиксация и анализ уровня эмоционально-чувственного состояния участников после состоявшегося взаимодействия.

Количество участников: до 15 человек.

Время: 10 мин. на подготовку; 5 мин. на объяснение; 1-3 мин. каждому участнику на работу.

Необходимые материалы: лист большого формата с изображением карты эмоциональных «островов», фломастеры или самоклеющиеся маркеры.

Проведение. На большом листе бумаги рисуется карта с изображением «эмоциональных островов»: о. Радости, о. Грусти, о. Недоумения, о. Тревоги, о. Ожидания, о. Просветления, о. Воодушевления, о. Удовольствия, о. Наслаждения, «Бермудский треугольник» и др. Карта островов вывешивается на доске (стене). Каждому участнику взаимодействия предлагается выйти к карте и маркером нарисовать свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия.

Например: «Мое состояние после состоявшегося взаимодействия характеризуется удовлетворением, осознанием полезности дела, положительными эмоциями. Я нарисую свой кораблик, дрейфующим между островами Удовольствия, Радости и Просветления».

Каждый из участников имеет право нарисовать на карте и какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся. После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение, педагог предлагает ее проанализировать.

Эта технология может быть использована педагогом в конце каждого учебного дня на протяжении определенного периода времени. Карты каждого дня можно вывешивать в аудитории и в конце недели сравнивать их, выяснив, как изменилось состояние учащихся.

44. Методика «Облака и солнце»

Цель: фиксация и анализ уровня эмоционально-чувственного состояния участников после состоявшегося взаимодействия.

Количество участников: до 15 человек.

Время: 10 мин. на подготовку; 5 мин. на объяснение; 5 мин. каждому участнику на ответ; 30 мин. для работы с карточками, сортировки и обобщения содержания.

Необходимые материалы: листы бумаги большого формата; фломастеры или один фломастер, привязанный; карточки двух цветов; кнопки или скотч.

Проведение. На больших листа пишутся вопросы (по одному на каждом листе) и помещается положительный или отрицательный символ-рисунок, изображающий солнце (например, возле вопроса: «Что особенно понравилось?»), или облако (например, возле вопроса: «Что совсем не понравилось?»). Участники пишут ответы или прямо на больших листах (привязанным возле них фломастером), или заполняют по каждому вопросу одну из разноцветных карточек, которые затем прикрепляют на больших листах. В последнем случае затрачивается существенно меньше времени, так как все участники работают одновременно. Кроме того, карточки можно по-разному сортировать.

Написание ответов непосредственно на больших листах удобно, когда эти плакаты затем висят в течение времени работы семинара, представляя собой нечто вроде «доски почета» и «позорной доски».

45. Методика «Термометр настроения»

Цель: фиксация и анализ уровня эмоционально-чувственного состояния участников после состоявшегося взаимодействия.

Количество участников: до 15 человек.

Время: 5 мин. на подготовку; 5 мин. на объяснение; 3 мин. каждому участнику на ответ.

Необходимые материалы: лист большого формата с изображением термометра, фломастеры, самоклеящиеся маркеры.

Проведение. Отдельные темы (вопросы) или аспекты проведения мероприятия (например, психологическая атмосфера, возможности принятия участия, приобретение новых знаний, организация досуга и др.) представляются в виде шкалы нарисованного на большом листе термометра. Для ориентации шкала термометра маркируется в верхней, средней и нижней частях: например, внизу, где низкая температура – «Я остался холоден», в цен-

тре – «От этого мне было не жарко, не холодно», вверху – «Я прямо загорелся».

Участники выражают свое мнение, наклеивая маркеры или делая отметку фломастером возле соответствующего участка шкалы. Образуется некоторое количество значков, по которому можно судить о распределении мнений и оценок по аспектам и вопросам проведения мероприятия.

46. Методика «Голодный или сытый?»

Упражнение может проводиться неоднократно в течение изучения учебного курса.

Цель: организация процесса рефлексии. Участники имеют возможность определить, насколько они удовлетворены тем, что получили в ходе обучения. Благодаря данному упражнению преподаватель имеет возможность получить конкретную обратную связь с каждым студентом и в дальнейшем узнавать их пожелания. Участникам эта процедура покажет, насколько успешно работала группа.

Количество участников: до 15 человек.

Время: 15-20 мин.

Проведение. Преподаватель предлагает тем участникам группы, которые чувствуют на данный момент, что они уже «насытились» содержанием изучаемого предмета, встать около двери, а тем, кто ощущает себя «голодным», – у окна. Перед выполнением упражнения необходимо предупредить участников о соблюдении полной тишины и недопустимости переговоров. После выполнения данной части следует обсуждение, в ходе которого каждый, по возможности, рассказывает о том, что оказало влияние на его решение. Рекомендуется начинать с «сытых». Преподаватель либо экспертная группа фиксируют все высказанное «голодными», и в заключение обсуждается, что можно сделать для удовлетворения «голода».

Кроме выше описанных методик оценки обучающимися своего эмоционально-чувственного состояния, степени удовлетворенности полезностью и полнотой освоения полученной учебной информации на занятии, можно также использовать приемы организации самостоятельного рефлексивного оценивания обу-

чающимися своих учебных и учебно-профессиональных достижений (например, «Папка достижений», «Портфолио», «Рефлексивное портфолио»).

47. Портфолио

Технология портфолио (в широком смысле слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.), и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию, в ходе которого важен не столько «портфолио-результат», а «портфолио-процесс» – совокупность процессов обучения и учебной деятельности. Существуют различные типы портфолио.

«Портфолио документов» – собрание сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений (дипломы, сертификаты, благодарственные письма, грамоты, значки, медали и т. п.).

«Портфолио работ» – собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ. В эту папку собираются:

– *Проектные работы.* Указывается тема проекта, даётся описание работы. Возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте.

– *Исследовательские работы и рефераты.* Указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т.п.

– *Техническое творчество:* модели, макеты, приборы. Указывается конкретная работа, даётся её краткое описание.

– *Работы по искусству.* Даётся перечень работ, фиксируется участие в выставках.

– *Другие формы творческой активности:* участие в театре, оркестре, хоре. Указывается продолжительность подобных занятий, участие в гастролях и концертах.

– *Факультативы.* Делается запись о названии курса, его продолжительности, форме, в которой проходили занятия.

– *Различные практики*: языковая, социальная, трудовая, педагогическая. Фиксируется вид практики, место, в котором она проходила, её продолжительность.

– *Занятия в учреждениях дополнительного образования*, на различных учебных курсах. Указывается название учреждения или организации, продолжительность занятий и их результаты.

– *Участие в олимпиадах и конкурсах*. Указывается вид мероприятия, время его проведения, полученный результат.

– *Участие в научных конференциях*, учебных семинарах и лагерях. Указывается тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нем студента.

– *Спортивные достижения*. Делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда.

«Портфолио отзывов» – включает в себя характеристики отношения обучающегося к различным видам деятельности, представленные педагогами, администрацией образовательной организации и др. Портфолио может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

«Проблемно-исследовательское портфолио» связано с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Он представляет собой набор материалов по определенным рубрикам, например:

- варианты названий реферата (доклада, статьи);
- список литературы для изучения;
- микротемы, проблемные области, план исследования;
- дискуссионные точки зрения, статистика;
- цитаты, афоризмы;
- интеграция с другими предметными областями;
- результаты исследования, выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы.

«Тематическое портфолио» создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса. Работа над ним строится следующим образом: преподаватель сообщает вначале название изучаемой темы, а также форму контроля по ней – защиту своего портфолио, собранного по результатам работы над данной темой.

В целом технология «Портфолио» представляет собой технологию активного, самостоятельного, творческого осмысления учебно-познавательной деятельности, индивидуализации содержания, глубины и темпов обучения. Это нечто большее, чем просто «Папка достижений», как это часто понимается и выполняется обучающимися с целью накопления и сохранения объективных свидетельств (грамот, удостоверений, образцов выполненных работ и т.д., демонстрирующих их личные образовательные успехи, что, конечно же, немаловажно для оценки динамики развития). Одним из видов данной технологии является «Рефлексивное портфолио».

48. Рефлексивное портфолио

Рефлексировать – значит размышлять о явлениях и событиях на основе приобретенного опыта, находить пути дальнейшего использования полученных знаний и умений, критически анализировать свою собственную деятельность для определения сильных и слабых сторон и выявлять возможности их устранения. Другими словами, это путь совершенствования себя.

Именно поэтому в структуру рефлексивного портфолио, кроме «Портфолио документов», «Портфолио работ», «Портфолио достижений», «Портфолио отзывов» и всегда входят собственные размышления и описания событий с анализом и оценкой их значения в форме эссе, аннотаций, сочинений, аналитических обобщений, выводов, рекомендаций и т.д. Студентам предоставляется возможность открыто высказать свою точку зрения, продемонстрировать собственные образовательные достижения, свой индивидуальный прогресс, достигнутый в процессе получения образования, и на основе своей рефлексивной и оценочной деятельности определить пути его применения в своей практической деятельности по месту будущей работы.

Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков работы с различными видами учебной и профессиональной информации, формированию профессиональной рефлексии, а также профессиональных и общекультурных компетенций. Различают несколько видов рефлексивного портфолио:

Портфолио процесса – отражает все фазы и этапы обучения, включает различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания. Способствует развитию навыков профессиональной рефлексии.

Оценочное портфолио – включает в себя характеристики, отражающие отношение студента к учебной деятельности, а также письменный анализ самого ученика своей конкретной деятельности и ее результатов. В состав оценочного портфолио могут входить тексты заключений, резюме, подготовленное студентом, с оценкой собственных учебных достижений, эссе, рецензии (на работы студента), рекомендательные письма, отзывы, написанные как самим студентом, так и преподавателем или однокурсниками. Дает возможность студенту осознать качество выполняемой учебной деятельности и наметить пути для саморазвития.

Ценность методики «Рефлексивное портфолио» состоит в том, что ее применение позволяет субъекту образования осознать и оценить результаты своей деятельности, ее продуктов, поставить новые цели и построить программу дальнейшего самообразования, самосовершенствования и самоактуализации.

**Психотехнические упражнения, игрорефлексивные
и рефлепрактические задания**
(для самостоятельного выполнения
вне аудиторных занятий)

В целях развития различных типов рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, регулятивной и др.) нами подобраны психотехнические упражнения и рефлексивные задания, которые рекомендованы специалистами игрорефлексивной и рефлепрактики.

Цель психотехнических упражнений и игрорефлексивных заданий – достижение и поддержание у обучающихся высокой психической, духовной и физической формы посредством направленного мысленного сосредоточения на собственных состояниях, размышлениях по поводу своих действий, способов деятельности и общения.

Большинство заданий и упражнений основаны на таких способах рефлексивного самопознания и саморегуляции, как релаксация, концентрация, визуализация и самовнушение.

Релаксация – это физическое и психическое расслабление. Цель релаксации – подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своем внутреннем мире, освобождение от излишнего физического и нервного напряжения или, наоборот, обеспечение возможности собраться. Релаксация необходима для подготовки тела и психики к углубленному самопознанию и самовнушению. Для того, чтобы расслабиться, необходимо принять удобную позу, закрыть глаза и сделать несколько глубоких брюшных вдохов и медленных выдохов ртом. Дышать до тех пор, пока не достигнется внутреннее расслабление, снимется накопленное напряжение и усталость.

Концентрация – сосредоточение сознания на определенном объекте своей деятельности. Возможно сосредоточение на предмете, ощущениях, эмоциях и чувствах. В основе концентрации

лежит управление вниманием. С целью развития рефлексивного мышления важное значение принадлежит механизму *деконцентрации*, позволяющему взглянуть на ситуацию, на себя, свои действия как бы со стороны.

Визуализация – это создание внутренних образов в сознании человека, то есть активизация воображения с помощью слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных, осязательных ощущений, а также их комбинаций. Визуализация позволяет создать и войти в инобытие, иномир (в том числе, например, и мир прошлых эмоциональных состояний, связанных с переживаниями успеха, уверенности, счастья) и увидеть свое другое «Я».

Самовнушение – это создание установок, воздействующих на подсознательные механизмы психики. Самовнушение – это утверждение, что успех возможен, выраженное от первого лица в настоящем времени.

Психотехнические упражнения и задания можно выполнять: а) самостоятельно, но для этого в графике учебы, работы и досуга необходимо выделить специальное время, когда можно отвлечься от всех посторонних проблем, настроиться на рефлексивную мыследеятельность; б) с участниками группы под руководством ведущего, который включает данные или подобные задания в программу учебно-тренировочных рефлепрактических занятий.

Чтобы развивать рефлекссию, необходимо использовать комплекс упражнений и заданий, направленных на развитие ее различных сторон, типов, видов, форм. Для развития коммуникативной и кооперативной рефлексии необходима организация групповых занятий (тренингов, дискуссий, диалогов и полилогов) под руководством ведущего.

С целью развития профессиональной рефлексии (педагогической, управленческой и др.) содержание игр и упражнений на занятиях надо подбирать таким образом, чтобы в них решались актуальные проблемы и противоречия, существующие в профессиональном поле участников и способствующие активизации личности в направлении развития профессионального ма-

стерства. Более подробно с технологией проведения рефлексивных практикумов можно познакомиться в работах И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др. [8, 12, 16, 17, 20].

Упражнение 1. Утверждение самоценности

В состоянии покоя и расслабления попытайтесь дать несколько ответов на вопрос «Кто я?». Затем в монологе для себя и для других расскажите о своей уникальности. Начните со слов: «Я – это я. Все, чего я достиг, сегодня принадлежит мне: все мои печали, радости, победы и поражения...». Говорите все, что придет вам в голову для декларации своей самоценности. Постарайтесь закончить монолог словами: «Я – это я. Я хочу быть только собой».

После монолога проанализируйте, что вы почувствовали, как изменилось ваше самоощущение.

Упражнение 2. Образы моего «Я».

1). Возьмите лист бумаги, разделите его на три части. В первой части, используя различные символы и образы предметов, явлений создайте образ, характеризующий восприятие вами себя в прошлом («Я в прошлом»). Во второй части – образ «Я в настоящем». В третьей части – образ «Я в будущем». Сравните эти образы. Проанализируйте, какие изменения в вас уже произошли, какие еще произойдут. Что явилось причиной этих изменений? Что бы вы хотели изменить в себе, своей жизни и профессиональной деятельности? Чего достичь? Подумайте, какими путями и способами это можно сделать?

2) Как и в предыдущем задании, на листе бумаги, разделенном на три части, вам необходимо создать три ваших образа, но с позиции того, как вас воспринимают другие люди. Например: ваши подчиненные, коллеги по работе, вышестоящие руководители. Сравните эти образы с образом «Я в настоящем. Совпадают ли они? Какие ваши личностные и профессиональные качества, на ваш взгляд, в большей мере выделяют окружающие (положительные или отрицательные)? Как бы вы хотели, чтобы вас воспринимали другие? Нарисуйте образ «Я идеальное».

Упражнение 3. Точки (занимательные задачи)

А) Соедини четыре точки тремя линиями между собой, не отрывая руки от бумаги. Найди множество решений, в том числе и оригинальных.

Б) Соедини девять точек четырьмя линиями между собой, не отрывая руки от листа бумаги. Причем крайние верхние и крайние нижние должны составлять вершину квадрата.

После выполнения заданий проанализируйте, какими способами вы решали задачи? Каким был ход ваших рассуждений в процессе поиска оптимальных решений? Какой индивидуальный тип мыслительной деятельности был проявлен при решении задач: рациональный или импульсивный? На каком этапе (*остановка, фиксация, объективация, обобщение, осмысление*) рефлексивной мыслительной деятельности появилось понимание необходимости отказа от стандартных, шаблонных действий и поиска оригинального способа решения задачи?

Упражнение 4. Задача «Суахили»

Перед вами фразы на языке суахили с переводами на русский язык: «Акупенда – он любит тебя. Авапига – он бьет их. Никупига – я бью тебя. Атупенда – он любит нас 2. Переведите на язык суахили русскую фразу «Я люблю их». Решая задачу, рассуждайте вслух.

После выполнения задания проанализируйте ход ваших размышлений. Какие мыслительные операции вы осуществляли? Какой была их последовательность? Сравните ход ваших рассуждений в этой задаче и двух предыдущих. Какую характеристику вы можете дать этим типам мышления? Имеют ли место эти типы мышления при решении проблемных задач в вашей профессиональной деятельности?

Упражнение 5. На какой я ступеньке?

Нарисуйте лесенку, состоящую из 10 ступеней. Нарисуйте на этой лесенке себя (в данный период жизни). При анализе следует обратить внимание, на какую ступеньку вы себя поместили.

Считается, что ваша самооценка занижена, если вы поставили себя на 1-4 ступеньку; ваша самооценка адекватна, если вы поставили себя на 5-7 ступеньку; Ваша самооценка завышена, если вы поставили себя на 8-10 ступеньку.

Упражнение 6. Контраргументы.

Попробуйте немного разобраться в себе, своих достоинствах и ограничениях. Запишите их на одном листе бумаги. Старайтесь выразить то, что вы чувствуете «здесь и теперь», поставьте год, число, час заполнения листка и сохраните его. Подумайте о том, что вы принимаете в себе, чем лично недовольны. Периодически возвращайтесь к этому упражнению. Анализируйте изменение ваших оценок и чувств (принятие себя – недовольство собой).

Упражнение 7. Встреча с «саботажником»

1. Подумайте о каком-либо деле, которое вы хотели бы успешно сделать. Представьте, что ваш план осуществлен.

2. Подумайте, что может помешать осуществлению вашего плана. Вообразите эту картину. Мысленно нарисуйте образ «саботажника» – силу, которая противодействует задуманному. Назовите его (депрессия, тревога, страх, неуверенность, застенчивость и т.п.).

3. Побудьте в роли «саботажника» и обдуманно помешайте осуществлению своего проекта.

4. С точки зрения «Я» представьте встречу с «саботажником». Проведите с ним переговоры.

Проанализируйте, какие выводы вы извлекли из этого упражнения.

Упражнение 9. «Кривая» моей жизни

Настройтесь на воспоминания и ответьте себе на вопросы:

1. Как протекала до сих пор Ваша жизнь?

2. В чем состояли Ваши крупнейшие успехи? Те успехи, которые Вы до сих пор считаете таковыми?

3. Какие и в чем были поражения и неудачи? В личной жизни или профессиональной?

А теперь нарисуйте «кривую» своей жизни:

Мои неудачи	Возраст	Мои успехи
	5 лет 7 лет	
	10 лет	
	13 лет	
	15 лет	
	17 лет	
	20 лет	
	21-23 года	
	24-25 лет	
	и т.д.	

Упражнение 9. Мои успехи и неудачи

Попробуйте провести ситуационный анализ своих успехов и неудач на жизненном пути. Заполните таблицу:

Мои успехи	Способности, которые помогли	Мои неудачи	Способности, которых не доставало
1	2	3	4

1	2	3	4

После выполнения задания подумайте, чего вы хотели бы достичь в жизни и профессиональной деятельности? В каком возрасте? Как вы представляете свое будущее? Какие способности помогут вам в этом? Какие способности необходимо развивать? Какими путями и способами можно развить недостающие способности? Какие действия можно предпринять уже сейчас для реализации ваших целей?

Упражнение 11. Профессионально важные качества (ПВК)

Напишите 10 положительных и 10 отрицательных своих качеств, способствующих или мешающих успешности в профессиональной деятельности. Затем проранжируйте их. Качества каждого ряда нужно ранжировать отдельно? При анализе следует обратить внимание на 3–5 первых. Именно они будут определять ваши профессиональные достоинства и недостатки.

Упражнение 12. Мои цели

Для достижения любой цели, в том числе и в области профессиональной деятельности, необходимо планирование. Оно позволяет концентрировать внимание на важных делах, устанавливать реалистические сроки, избавляться от потери времени, достигать успешных результатов.

1. Возьмите лист бумаги и напишите на нем два-три десятка любых своих желания, исполнения которых вы желаете.

2. Выберите из них 3–5 самых важных, лично и профессионально значимых. Проранжируйте их по степени значимости для вас. Соотнесите желания и возможности, сформулируйте для себя конкретные цели.

3. Заполните таблицу:

Сфера жизни	Цель	Срок	Практические задачи по реализации	Сроки
1. Профессиональная карьера	Получение высшей категории	Через 1 год, в 2013 г.	Пройти курс повышения квалификации, стажировку	Февраль-апрель 2012 г.
2.				
3.				
4.				
5.				

Упражнение 13. Оживление приятных воспоминаний

1. Займите удобное положение и расслабьтесь.

2. Вспомните то время жизни, когда вы были счастливы. Выберите какой-нибудь эпизод этого периода и заново переживите его (вы были счастливы... были влюблены... были охвачены творчеством... были на вершине подъема...). Вспомните, где и когда это событие произошло. Вспомните свои чувства в тот момент. Переживите вновь эти приятные чувства.

3. Теперь попробуйте ответить самому себе, каковы самые существенные особенности этого переживания (чувство уверенности в себе, творческий подъем, радость успеха)?

4. Как изменилось ваше самоощущение после выполнения данного упражнения?

Повторяйте это упражнение, когда вы ощущаете, что для достижения целей вам нужна психологическая поддержка.

Психодиагностические методики для изучения уровня развития рефлексии

В настоящее время диагностические методики все шире входят в нашу повседневную жизнь. Их активно используют при профориентации и профподборе, в психологическом консультировании и в психолого-педагогической коррекции [11, 13, 20, 23, 25, 30 и др.]. Мы предлагаем использовать психодиагностические методики в целях оценки и самооценки развитости рефлексивных процессов, рефлексивных умений и рефлексивности как профессионально-важного качества личности.

В данный раздел психологического практикума включены тесты и опросники на самооценку (рефлексивную оценку) выраженности личностных качеств, сформированности рефлексивных умений и навыков, методики определения достоинств и ограничений личности в профессиональной деятельности типа «человек-человек», определения мотивации профессиональной деятельности и готовности к самопознанию и саморазвитию.

Следует понимать, что ни одна методика или даже несколько их не решают проблему самопознания и саморазвития личности и профессионала. Они только помогают лучше узнать самого себя, дают систему определенных ориентиров, которые позволяют представить некоторые основные черты образа себя и, в случае необходимости, корректировать и развивать их, в том числе и в соответствии с требованиями избранной (избираемой) профессиональной деятельности. Поэтому при обработке и интерпретации полученных в диагностическом обследовании результатов мы предусмотрели рекомендации, способствующие определению основных направлений личностного и профессионального самосовершенствования и саморазвития.

Предлагаемые методики могут быть использованы также в учебных и исследовательских целях. Некоторые из них можно применять в качестве экспресс-тестов на тренинговых и других практических занятиях, другие – при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ.

2.1. Методики для измерения развитости общей рефлексивности, рефлексивного мышления и педагогической рефлексии

Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

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

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.

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

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения. Это необходимо учитывать при обработке результатов. Для получения итогового балла суммируются: а) в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых; б) в обратных утверждениях – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

1) **ретроспективная рефлексия деятельности** (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2) **рефлексия настоящей деятельности** (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);

3) **рассмотрение будущей деятельности** (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);

4) **рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми** (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

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

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Результаты **равные или больше семи стенов** свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах **от четырех до семи стенов** – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Результаты **меньше четырех стенов** свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

**Методика определения рефлексивности мышления
(О.С. Анисимов)**

Инструкция. Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, какой ответ вы выбираете (вариант буквенного ответа в вопросах 5,6 обведите в кружок): 5 – никогда; 4 – редко; 3 – по мере необходимости; 2 – часто; 1 – всегда.

1. Как часто вы возвращаетесь к анализу хода решения профессиональной педагогической проблемы, если вы ее уже решили?	1	2	3	4	5
2. Как часто вы предпочитаете переходить от решения к анализу хода решения профессиональной педагогической проблемы, если она очень сложна?	1	2	3	4	5
3. Как часто вы ищете причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения профессиональной педагогической проблемы?	1	2	3	4	5
4. Как часто вы ищете причину затруднения в самих себе, анализируя ход решения профессиональной педагогической проблемы?	1	2	3	4	5
5. Как вы предпочитаете поступить, если вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи?	а) отойти от задачи и заняться другой				
	б) упорно продолжать попытки решения				
	в) искать «темные места» и «прояснять» их для себя путем обращения к словарю, учебным пособиям и т.д.				
	г) вовлекать в анализ других людей				
	д) воздействовать на создание групповой направленности к поиску причин затруднений				

6. Как вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для вас очень важна поставленная задача?	а) не вхожу в совместный поиск				
	б) иногда вхожу в совместный поиск				
	в) по мере необходимости вхожу в совместный поиск				
	г) часто вхожу в совместный поиск				
7. Как часто вы стараетесь быть лидером в организации поиска причин снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности?	д) всегда вхожу в совместный поиск				
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

Обработка результатов

Для анализа данных методики нужно воспользоваться «ключом» и подсчитать баллы в зависимости от значимости варианта ответа по следующим критериям: **1)** уровень рефлексивности мышления; **2)** уровень самокритичности личности и уровень коллективности личности.

Ключ

Ответ	Номера вопросов							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А – 0	А – 1	4	6
2	3	3	4	3	Б – 1	Б – 2	3	4
3	2	2	2	2	В – 2	В – 3	2	2
4	1	1	1	1	Г – 3	Г – 4	1	1
5	0	0	0	0	Д – 4	Д – 5	0	0

Уровень рефлексивности мышления подсчитывается путем сложения баллов, соответствующих вопросам 1, 2, 3, 5 (max – 18 баллов, min – 0 баллов).

Уровень самокритичности определяется количеством баллов по вопросу 4 (max – 4 балла, min – 0 баллов).

Уровень коллективности определяется суммой баллов по вопросам 5, 6, 7, 8 (max – 19 баллов, min – 0 баллов).

Если вы набрали максимальное количество баллов по всем трем критериям, то это свидетельствует о критичности вашего мышления, а также о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления (в частности, сформированности индивидуальной и коллективной форм рефлексии мыследеятельности). Минимальное количество баллов по данным критериям свидетельствует о некритичности мышления и неразвитости индивидуальной коллективной рефлексии мыследеятельности.

Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников)

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а «нет» – знаком «-».

Инструкция. С целью более глубокого познания себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирил вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?

5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобратся в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли вы однозначным и бесспорным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?

23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое собственное поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к появлению отрицательных эмоций, неприятных для вас?
25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Вели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, не совпадающий – 0 баллов. Полученные баллы суммируются.

Ключ

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	-	27.	+	32.	-
3.	+	8.	+	13.	-	18.	+	23.	+	28.	+	33.	-
4.	-	9.	+	14.	+	19.	-	24.	+	29.	-	34.	+
5.	+	10.	-	15.	-	20.	+	25.	+	30.	-		

0 – 11 баллов – низкий уровень развития педагогической рефлексии;

12 – 22 балла – средний уровень педагогической рефлексии;

23 – 34 балла – высокий уровень педагогической рефлексии.

Методика определения уровня развития рефлексии учителя (Т. Лири)

Инструкция: Перед Вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если «Да», то перечеркните крестиком соответствующую порядковому номеру характеристики цифру в сетке регистрационного листа ответов. Если «Нет», то не делайте никаких пометок. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность. Итак, какой Вы человек?

Текст опросника

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать
4. Умеет настоять на своем
5. Обладает чувством достоинства
6. Независимый
7. Способен сам позаботиться о себе
8. Может проявить безразличие
9. Способен быть суровым
10. Строгий, но справедливый
11. Может быть искренним
12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие

16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый
21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству и взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый
29. Деликатный
30. Ободряющий
31. Отзывчивый к призывам о помощи
32. Бескорыстный
33. Способен вызывать восхищение
34. Пользуется уважением
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверен в себе
38. Самоуверен и напорист
39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый и беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептичен
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый и щепетильный
49. Легко смущается
50. Неуверенный в себе
51. Уступчивый
52. Скромный

53. Часто прибегает к помощи других
54. Очень почитает авторитеты
55. Охотно принимает советы
56. Доверчив и стремится радовать других
57. Всегда любезен в общении
58. Дорожит мнением окружающих
59. Общительный и уживчивый
60. Добросердечный
61. Добрый, вселяющий уверенность
62. Нежный и мягкосердечный
63. Любит заботиться о других
64. Щедрый
65. Любит давать советы
66. Производит впечатление значительности
67. Начальственно-величественный
68. Властный
69. Хвастливый
70. Надменный и самодовольный
71. Думает только о себе
72. Хитрый
73. Нетерпим к ошибкам других
74. Расчетливый
75. Откровенный
76. Часто дружелюбен
77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды
81. Склонный к самобичеванию
82. Застенчивый
83. Безинициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет право другим принимать решения
88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому

91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремится помочь каждому
97. Стремящийся к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичный
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный и черствый
105. Насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия
111. Упрямый
112. Недоверчивый и подозрительный
113. Робкий
114. Стыдливый
115. Услужливый
116. Мягкотелый
117. Почти никому не возражает
118. Навязчивый
119. Любит, чтобы его опекали
120. Чрезмерно доверчив
121. Стремится снискать расположение каждого
122. Со всеми соглашается
123. Всегда со всеми дружелюбен
124. Всех любит
125. Слишком снисходителен к окружающим
126. Старается утешить каждого
127. Заботится о других в ущерб себе
128. Портит людей чрезмерной добротой

Регистрационный лист

1	5	9	13	17	21	25	29
2	6	10	14	18	22	26	30
3	7	11	15	19	23	27	31
4	8	12	16	20	24	28	32
33	37	41	45	49	53	57	61
34	38	42	46	50	54	58	62
35	39	43	47	51	55	59	63
36	40	44	48	52	56	60	64
65	69	73	77	81	85	89	93
66	70	74	78	82	86	90	94
67	71	75	79	83	87	91	95
68	72	76	80	84	88	92	96
97	101	105	109	113	117	121	125
98	102	106	110	114	118	122	126
99	103	107	111	115	119	123	127
100	104	108	112	116	120	124	128
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

Обработка и интерпретация результатов

После завершения опроса в каждом из восьми вертикальных столбцов суммируется число перечеркнутых номеров, таким образом, подсчитываются баллы по восьми вариантам межличностного взаимодействия:

I. Властный – лидирующий. При умеренно выраженных баллах (до 8) проявляются уверенность в себе, умение быть хорошим советчиком, Наставником и организатором, свойства руководителя. При высоких показателях характерны: нетерпимость к критике. Переоценка собственных возможностей (до 12 баллов), дидактический стиль высказываний, императивная потребность командовать другими, черты деспотизма (выше 12 баллов).

II. Независимый – доминирующий. Выявляет стиль межличностных отношений от уверенного, независимого соперничества (при умеренных показателях в пределах 8 баллов) до самодовольного, нарциссического, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими и тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, занимать обособленную позицию в группе (при высоких балла, 12-16).

III. Прямолинейный – агрессивный. В зависимости от степени выраженности показателей этот октант выявляет искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели (умеренные баллы) или чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость (высокие баллы).

IV. Недоверчивый – скептический. Реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность (до 8 баллов) перерастают в крайне обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством окружающими и подозрительностью.

V. Покорный – застенчивый. Отражает такие особенности межличностных отношений как скромность. Застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. При высоких баллах – полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение.

VI. Зависимый – послушный. При умеренных баллах – потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. При высоких показателях – сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих.

VII. Сотрудничающий – ковенциальный. Выявляет стиль межличностных отношений, свойственных лицам, стремящимся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими. Избыточность в проявлении данного стиля межличностного отношения проявляется в компромиссном поведении, несдержанности, в излишних своего дружелюбия, в стремлении подчеркнуть свою причастность к интересам большинства.

VIII. Ответственно-великодушный. Проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности. Высокие баллы выявляют мягкосердечность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

Характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям. Показатели, превышающие 8 баллов, свидетельствуют об акцентуации свойств, выделяемым данным вариантом. Результат в 14-16 баллов свидетельствует о трудностях социальной адаптации. Низкие показатели по всем вариантам (0–3 балла) могут быть результатом скрытности и неоткровенности испытуемого.

Первые четыре типа межличностных отношений (I, II, III, IV) характеризуются преобладанием неконформных тенденций и склонностью к конфликтным проявлениям (III, IV), большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (I, II).

Другие четыре варианта (V, VI, VII, VIII) представляют противоположную картину: преобладание конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими (VII, VIII), неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам.

Когда испытуемый ставит баллы самому себе (*самооценка*), ему надо постараться представить себя со стороны, глазами учеников, коллег по работе (*ожидаемая оценка*) и также оценить себя в баллах по каждому из восьми типов поведения. Затем этот опросник можно раздать обучающимся, педагогам с просьбой анонимно оценить данного педагога (*социальная оценка*), после чего подсчитываются средние баллы оценки педагога учащимися, другими педагогами по каждому из вариантов и сравниваются с двумя собственными оценками педагога, полученными ранее («Я о себе» и «Я глазами учащихся»). Для удобства сравнения все результаты можно занести в таблицу.

Вариант поведения	Я о себе	Я глазами учащихся	Я глазами коллег-педагогов	Учащиеся обо мне	Педагоги обо мне
I					
II					
III					
IV					
V					
VI					
VII					
VIII					

Чем больше совпадение оценок, особенно между реальной оценкой и ожидаемой оценкой, сделанной самим педагогом, тем выше уровень развития у педагога коммуникативной рефлексии.

2.2 Тесты самооценки личностных и профессионально важных качеств

Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский)

Инструкция. Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «Да», «Нет», «Иногда».

Текст методики

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обращается к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите в беседу с ним и будете тяготиться, если первым заговорит он?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12. Боитесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?
15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Обработка результатов.

Переведите ответы в баллы: «Да» – 2 балла; «Иногда» – 1 балл; «Нет» – 0 баллов. Полученные баллы суммируются и по классификатору определяется, к какой категории людей относится каждый испытуемый.

30–32 балла – Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше всего Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25–29 баллов – Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов, если и не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством. В Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности вы приобретаете вдруг сильную коммуникабельность?

19 – 24 балла – Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14 – 18 баллов – у Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний. Экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9 – 13 баллов – Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете и выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступить.

4 – 8 баллов – Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у Вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя «в своей тарелке». Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее – Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно некомпетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

Тест для диагностики коммуникативных и организаторских способностей (В.В. Синявский и Б.А. Федоришин)

Тест-опросник состоит из 40 вопросов и позволяет выявить способности, нужные в профессии типа «человек-человек».

20 вопросов позволяют обнаружить коммуникативные способности: стремится ли человек к общению, что он предпочитает: одиночество или круг друзей, быстро ли адаптируется в коллективе, как устанавливает контакты с незнакомыми людьми.

20 вопросов позволяют изучить склонность к организаторской деятельности, самокритичность, общительность.

Ответы испытуемые дают в форме «да» или «нет», обращая внимание на первые слова вопросов. Если «да», то напротив номера вопроса ставится знак «+», если «нет», то знак «-».

Инструкция

«Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Имейте в виду, что все вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить время на обдумывание, отвечайте быстро.

Ответы на вопросы давайте в форме «да» или «нет», обращая внимание на первые слова вопросов. Если «да», то напротив номера вопроса ставьте знак «+», если «нет», то знак «-».

Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести приятное впечатление. Будет оцениваться не один какой-либо один ответ, а ответы по серии вопросов.

Текст методики

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли удается убедить большинство своих товарищей в правоте вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит обида, причиненная кем-то из товарищей?
4. Всегда ли вам тяжело ориентироваться в создавшейся трудной ситуации?
5. Стремитесь ли вы к установлению новых знакомств?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?

7. Верно ли, что вам приятнее проводить время с книгами или за каким-либо занятием, чем с людьми?
8. Если возникли препятствия в осуществлении каких-либо намерений, то легко ли вы отступаете от них?
9. Легко ли устанавливаете контакт с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать и организовывать со своими товарищами разные игры и развлечения?
11. Трудно ли вы вовлекаетесь в новые компании?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые надо было выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удается установить контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиваться того, чтобы товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения своих обещаний и обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли вы при решении важных дел принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что обычно вы плохо ориентируетесь в незнакомой для себя обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобство или стеснение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?

27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди мало-знакомых людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую кампанию?
30. Стремитесь ли ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
31. Принимаете ли вы участие в общественной работе?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято товарищами?
33. Чувствуете ли себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?
34. Охотно ли приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы чувствуете себя достаточно спокойно и уверенно, когда приходится выступать перед большой аудиторией?
36. Часто ли опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
39. Часто ли оказываетесь в центре внимания товарищей?
40. Правда ли, что вы очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Для получения количественных данных используются идеальные ответы на вопросы, отражающие ярко выраженные коммуникативные и организаторские способности испытуемого.

Ключи

Коммуникативные способности: 1 (+); 3 (–); 5 (+); 7 (–); 9(+); 11(–); 13(+); 15(–); 17(+); 19(–); 21(+); 23 (–); 25 27(–); 29(+); 31(–); 33(+); 35(–); 37(+); 39(–).

Организаторские способности: 2 (+); 4(–); 6(+); 8(–); 10 (+); 12(–); 14 (+); 16 (–); 18(+); 20(–); 22(+); 24 (–); 26(+); 28(–); 30(+); 32(–); 34(+); 36(–); 38(+); 40(–).

Обработка результатов

При обработке ответы, которые даны испытуемым в соответствии с ключами, суммируются. Затем находится оценочный коэффициент коммуникативных и организаторских способностей. Оценочный коэффициент (К) коммуникативных или организаторских способностей выражается отношением количества совпадающих ответов с ключами по каждому разделу к числу идеальных совпадений ответов с ключами (20):

$$K = n/20,$$

где К – оценочный коэффициент; n – количество совпадающих с ключом ответов.

Шкалы оценок

Коммуникативные способности

Организаторские способности

К	Оценка	Уровень проявления коммуникативных способностей	К	Оценка	Уровень проявления организаторских способностей
0,10-0,45	1	<i>низкий</i>	0,20-0,55	1	<i>низкий</i>
0,46-0,55	2	<i>ниже среднего</i>	0,56- 0,65	2	<i>ниже среднего</i>
0,56-0,65	3	<i>средний</i>	0,66-0,70	3	<i>средний</i>
0,66-0,75	4	<i>высокий</i>	0,71-0,80	4	<i>высокий</i>
0,76-1,00	5	<i>очень высокий</i>	0,81-1,00	5	<i>очень высокий</i>

Оценка и интерпретация результатов

Полученные по тесту показатели могут варьировать от 0 до 1. Показатели К, близкие к 1, свидетельствуют о высоком проявлении коммуникативных и организаторских способностей, близкие же к 0 – о низком уровне. Оценочный коэффициент К – это первичная количественная характеристика испытуемого.

Если испытуемый получил высокие оценки по уровням развития коммуникативных и организаторских способностей, то это свидетельствует о его склонности к работе в профессиях типа «человек – человек», подтверждает правильность выбора профессии данного типа и вызывает у него желание еще больше совершенствоваться в развитии этих способностей.

Если же результаты тестирования оказались невысокими, а желание работать с людьми (обучать, воспитывать, управлять и др.) велико? Тест в таком случае диагностирует то, чего недостает, что надо приобретать (путем самообразования, с помощью учителей, наставников). Тест не конечная инстанция, а помощник в определении индивидуальных траекторий личностного и профессионального развития (саморазвития).

***Тест оценки личностных качеств
«Психологический личностный профиль»***

(Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)

Инструкция. «Вам предлагается анкета, с помощью которой вы можете оценить степень выраженности у себя тех или иных личностных качеств. Оценка проводится следующим образом. Если вы считаете, что данное качество выражено у вас в значительной степени, то 7 баллов, поменьше – 6 баллов. Еще меньше – 5 баллов и т.д. Совсем не выражено – 1 балл. В каждой строке поставьте точку, соответствующую избранному баллу. После этого соедините все отмеченные точки и получите свой личностный профиль.

<i>Качества</i>	7 6 5 4 3 2 1	<i>Качества</i>
1. Требовательность		Нетребовательность
1. Честность		Бесчестие
2. Принципиальность		Беспринципность
3. Ответственность		Безответственность
4. Внимательность		Рассеянность
5. Общительность		Замкнутость
6. Тактичность		Бестактность
7. Непринужденность		Скованность
8. Отзывчивость		Равнодушие
9. Доверчивость		Подозрительность
10. Справедливость		Несправедливость
11. Активность		Пассивность
12. Инициативность		Безынициативность
13. Оптимистичность		Пессимизм
14. Альтруизм		Эгоизм

Полученный вами личностный профиль характеризует уровень развитости оцениваемых качеств в данный момент «Какой я сейчас?», т. е. образ «Я-реальное». Вы можете получить личностный профиль «Каким я хочу быть (должен быть)», если поставите в каждой строке точку, соответствующую образу «Я-идеальное», и соедините эти точки между собой. Полученные личностные профили наглядно покажут, какие качества личности вам следует совершенствовать и развивать.

2.3. Методики самооценки рефлексивных умений и навыков, составляющих содержание различных типов рефлексии

Рефлексия субъекта может быть направлена на мотивационно-потребностную сферу, процессы и компоненты деятельности, образы своего собственного Я, представления о внутреннем мире другого человека и причинах его действий и поступков и др. Предметом, например, коммуникативной рефлексии может являться оценка собеседника, определение его сильных и слабых сторон, а также собственные умения коммуникатора установить дружескую атмосферу общения, услышать и понять проблемы собеседника и т.д. Для проверки умений рефлексивного слушания предлагаем вам выполнить следующие тесты.

Тест «Какой Вы собеседник?» (Е.И. Рогов)

Инструкция. Отметьте ситуации, которые вызывают у Вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком – будь то Ваш товарищ, сослуживец, непосредственный начальник, руководитель или просто случайный собеседник.

№ п/п	Варианты ситуаций	Ситуации, вызывающие досаду
1	2	3
1.	Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово	
2.	Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы	

1	2	3
3.	Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушают ли меня	
4.	Разговор с таким партнером часто вызывает чувство пустой траты времени	
5.	Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага его занимают больше, чем мои слова	
6.	Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги	
7.	Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями	
8.	Что бы я не высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл	
9.	Собеседник всегда старается опровергнуть меня	
10.	Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое содержание	
11.	Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться	
12.	Иногда собеседник спрашивает меня, делая вид, что не расслышал	
13.	Собеседник, недослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться	
14.	Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла и т.д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен	
15.	Собеседник делает выводы за меня	
16.	Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование	
17.	Собеседник всегда смотрит на меня очень внимательно, не мигая	
18.	Собеседник смотрит на меня как бы оценивая. Это беспокоит	
19.	Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает	
20.	Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает	

1	2	3
21.	Когда я говорю о серьезном, а собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты	
22.	Собеседник часто глядит на часы во время разговора	
23.	Когда я вхожу в кабинет, он бросает все дела и все внимание обращает на меня	
24.	Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-нибудь важное	
25.	Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?»	

Обработка результатов. Подсчитайте процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение.

Интерпретация:

70 – 100% – Вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

40 – 70% – Вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям, Вам еще недостает некоторых достоинств хорошего собеседника. Избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимание на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10 – 40% – Вы хороший собеседник, но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему время раскрыть свою мысль полностью, приспособливайте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что обращаться к вам будет еще приятнее.

0 – 10% – Вы отличный собеседник. Вы умеете слушать, Ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Тест «Умеете ли вы слушать?» (Е.И. Рогов)

Инструкция. На 10 вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

- «почти всегда» – 2 балла,
- «в большинстве случаев» – 4 балла,

- «иногда» – 6 баллов,
- «редко» – 8 баллов,
- «почти никогда» – 10 баллов.

1. Стараетесь ли вы «свернуть» беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны Вам?
2. Раздражают ли вас манеры Вашего партнера по общению?
3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать Вас на резкость или грубость?
4. Избегаете ли вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым вам человеком?
5. Имеете ли вы привычку перебивать говорящего?
6. Делаете ли вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?
7. Меняете ли Вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто Ваш собеседник?
8. Меняете ли Вы тему разговора, если он коснулся неприятной Вас темы?
9. Поправляете ли Вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?
10. Бывает ли у Вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем говорите?

Обработка и интерпретация.

Подсчитайте общую сумму баллов. Чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать.

Если набрано **более 62 баллов**, то Вы слушатель «выше среднего уровня».

Если набрано от **55 баллов до 61 балла**, то вы слушатель «среднего уровня».

Если набрано **54 балла и менее**, то вы слушатель «ниже среднего уровня».

Тест «Восприятие индивидом группы» (Е.И. Рогов)

В процессе межличностного взаимодействия при выполнении совместной деятельности происходит процесс межличностного восприятия – межличностной перцепции. На продуктив-

ность совместной деятельности могут влиять не только межличностные отношения (симпатия – антипатия, приязнь – неприязнь, доверие – недоверие и др.), но и особенности межличностного восприятия, в частности, отношение индивида к группе. В связи с этим восприятие индивидом группы является важным моментом в исследовании социально-перцептивной рефлексии.

Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных типа восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа данного восприятия выступает рефлексивная оценка роли группы в индивидуальной деятельности воспринимающего.

Инструкция. «Мы проводим специальное исследование с целью улучшения организации учебного процесса. Ваши ответы на вопросы анкеты помогают нам в этом. На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами **«А»**, **«Б»** и **«В»**. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который наиболее точно выражает Вашу точку зрения. Помните, что «плохих» и «хороших» ответов в данной анкете нет. На каждый вопрос может быть дан только один ответ.

Текст анкеты

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто: А) знает больше, чем я; Б) все вопросы стремится решать сообща; В) не отвлекает внимание преподавателя.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые: А) используют индивидуальный подход; Б) создают условия для помощи со стороны других; В) создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.
3. Я рад, когда мои друзья: А) знают больше, чем я, и могут мне помочь; Б) умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов; В) помогают друзьям, когда представится случай.
4. Больше всего мне нравится, когда в группе: А) некому помогать; Б) мне не мешают при выполнении задачи; В) остальные слабее подготовлены, чем я.
5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда: А) я могу получить помощь и поддержку со стороны других;

- Б) мои усилия достаточно вознаграждены; В) есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.
6. Мне нравятся коллективы, в которых: А) каждый заинтересован в улучшении результатов всех; Б) каждый занят своим делом и не мешает другим; В) каждый человек может использовать других для решения своих задач.
 7. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые: А) создают дух соперничества между учениками; Б) не уделяют им достаточного внимания; В) не создают условия для того, чтобы группа помогала им.
 8. Больше всего удовлетворения в жизни дает: А) возможность работы, когда тебе никто не мешает; Б) возможность получения новой информации от других людей; В) возможность сделать полезное другим людям.
 9. Основная роль должна заключаться: А) в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими людьми; Б) в подготовке приспособленных для самостоятельной жизни людей; В) в подготовке людей, умеющих извлекать помощь от общения с другими людьми.
 10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я: А) предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему; Б) предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других; В) стремлюсь внести свой вклад в общее развитие проблемы.
 11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель: А) имел ко мне индивидуальный подход; Б) создавал условия для получения иной помощи со стороны других; В) поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего успеха.
 12. Нет ничего хуже того случая, когда: А) ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха; Б) чувствуешь себя ненужным в группе; В) тебе не помогают окружающие.
 13. Больше всего я ценю: А) личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей; Б) Общий успех, в котором есть и моя заслуга; В) успех, достигнутый ценой собственных усилий.
 14. Я хотел бы: А) работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы; Б) работать индивидуально с преподавателем; В) работать со сведущими в данной области людьми.

Обработка результатов. На основании полученных данных с помощью «ключа» производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные испытуемым по всем 14 пунктам анкеты, суммируются для каждого типа восприятия отдельно. При этом общая сумма баллов по всем трем типам восприятия для каждого испытуемого должна быть равна 14.

При обработке данных «*индивидуалистический тип восприятия индивидом группы*» обозначается буквой «И», «*прагматический*» – буквой «П», «*коллективистический*» – буквой «К».

Результаты каждого испытуемого записываются в виде следующего многочлена: $iИ + mП + nК$, где i – количество баллов, полученное испытуемым по «индивидуалистическому типу восприятия индивидом группы», m – «прагматическому», n – коллективистическому. Например:

$$4И + 6П + 4К.$$

Ключ для обработки результатов анкеты:

Тип восприятия индивидом группы		
Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
1В	1А	1Б
2А	2Б	2В
3Б	3А	3В
4Б	4В	4А
5Б	5А	5В
6Б	6В	6А
7Б	7В	7А
8А	8Б	8В
9Б	9В	9А
10Б	10А	10В
11А	11Б	11В
12А	12В	12Б
13В	13А	13Б
14Б	14В	14А
iИ =	mП =	nК =

Интерпретация результатов.

При преобладании индивидуалистического типа восприятия индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Преобладание прагматического типа восприятия свидетельствует о том, что индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Преобладание коллективистического типа восприятия означает, что индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого ее члена, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формы работы.

Согласно технологической («зеркальной») модели рефлексии В. Лефевра, социально-перцептивная рефлексия может отображать не только образ восприятия индивидом группы, но и то, как воспринимает индивида группа. Учитывая выявленный у вас тип восприятия группы, подумайте, как воспринимает Вас группа, членом которой вы являетесь?

Тест на оценку самоконтроля личности в общении (М. Снайдер)

Инструкция. Внимательно прочтите 10 предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них Вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется Вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным – букву «Н».

1. Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка результатов

1 балл начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитывается сумма баллов.

0 – 3 балла – Низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуации. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине Вашей прямолинейности.

4 – 6 баллов – Средний коммуникативный контроль. Вы искренни, но сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7 – 10 баллов – Высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы производите на окружающих.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по М.Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент».

Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

2.4. Методики определения личных достоинств и ограничений в профессиональной деятельности

Тест «Анализ своих сильных сторон и профессиональных ограничений» (М.Вудкок и Д.Френсис)

Инструкция. Вам предлагаются 110 утверждений, описывающих возможности, которые могут быть или отсутствуют у вас как менеджера. Прочитайте каждое утверждение и перечеркните квадрат с соответствующим номером в таблице ответов, если вы чувствуете, что оно справедливо по отношению к вам. Последовательно проработайте весь опросник. Если какой-то вопрос вызывает у вас сомнение, подумайте над ним и ответьте как можно более правдиво. Отвечая на вопросы, будьте максимально искренними.

1. Я хорошо справляюсь с трудностями, свойственными моей работе.
2. Мне ясна моя позиция по принципиально важным вопросам.
3. Когда необходимо принимать важные решения о моей жизни, я действую решительно.
4. Я вкладываю значительные усилия в мое развитие.
5. Я способен эффективно решать проблемы.
6. Я часто экспериментирую с новыми идеями, испытывая их.
7. Мои взгляды обычно принимаются во внимание коллегами, и я часто влияю на то, какие решения они принимают.
8. Я понимаю принципы, которые лежат в основе моего подхода к управлению.
9. Мне нетрудно добиться эффективной работы подчиненных.
10. Я считаю себя хорошим наставником для подчиненных.
11. Я хорошо председательствую на совещаниях, хорошо провожу их.
12. Я забочусь о своем здоровье.
13. Я иногда прошу других высказаться о моих основных подходах к жизни и работе.

14. Если бы меня спросили, я, безусловно, смог бы описать, что я хочу сделать в своей жизни.
15. Я обладаю значительным потенциалом для дальнейшего обучения и развития.
16. Мой подход к решению проблем систематизирован.
17. Обо мне можно сказать, что я нахожу удовольствие в переменах.
18. Я обычно успешно воздействую на других людей.
19. Я убежден, что исповедую подходящий стиль управления.
20. Мои подчиненные полностью меня поддерживают.
21. Я вкладываю много сил в «натаскивание» и развитие моих подчиненных.
22. Я считаю, что методики повышения эффективности рабочих групп важны и для повышения собственной эффективности в работе.
23. Я готов, если нужно, идти на непопулярные меры.
24. Я редко предпочитаю более уникальное решение тому, которое, как я знаю, является верным.
25. Моя работа и личные цели во многом взаимно дополняют друг друга.
26. Моя профессиональная жизнь часто сопровождается волнениями.
27. Я регулярно пересматриваю цели моей работы.
28. Мне кажется, что многие менее изобретательны, чем я.
29. Первое впечатление, которое я произвожу, обычно хорошее.
30. Я сам начинаю обсуждение моих управленческих слабостей и сильных сторон, я заинтересован в обратной связи в этой сфере.
31. Мне удастся создавать хорошие отношения с подчиненными.
32. Я посвящаю достаточно времени оценке того, что нужно для развития подчиненных.
33. Я понимаю принципы, лежащие в основе развития эффективных рабочих групп.
34. Я эффективно распределяю свое время.
35. Я обычно тверд в принципиальных вопросах.
36. При первой возможности я стараюсь объективно оценивать свои действия.

37. Я постоянно стремлюсь к новому опыту.
38. Я справляюсь со сложной информацией квалифицированно и четко.
39. Я готов пройти период с непредсказуемыми результатами ради испытания новой идеи.
40. Я бы описал себя как человека, уверенного в себе.
41. Я верю в возможность изменения отношения людей к их работе.
42. Мои подчиненные делают все возможное для организации.
43. Я регулярно провожу оценку работы своих подчиненных.
44. Я работаю над созданием атмосферы открытости и доверия в рабочих группах.
45. Работа не оказывает негативного влияния на мою частную жизнь.
46. Я редко поступаю вразрез с моими убеждениями.
47. Моя работа вносит важный вклад в получение удовольствия от жизни.
48. Я постоянно стремлюсь к установлению обратной связи с окружающими по поводу моей работы и способностей.
49. Я хорошо составляю планы.
50. Я не теряюсь и не сдаюсь, если решение не находится сразу.
51. Мне относительно легко удается устанавливать взаимоотношения с окружающими.
52. Я понимаю, что заинтересовывает людей людей в хорошей работе.
53. Я успешно справляюсь с передачей полномочий.
54. Я способен устанавливать обратные связи с моими коллегами и подчиненными и стремлюсь к этому.
55. Между коллективом, который я возглавляю, и другими коллективами в организации существуют отношения здорового сотрудничества.
56. Я не позволяю себе перенапрягаться на работе.
57. Время от времени я тщательно пересматриваю свои личные ценности.
58. Для меня важно чувство успеха.
59. Я принимаю вызов с удовольствием.
60. Я регулярно оцениваю свою работу и успехи.
61. Я уверен в себе.

62. Я в общем влияю на поведение окружающих.
63. Руководя людьми, я подвергаю сомнению устоявшиеся подходы.
64. Я поощряю эффективно работающих подчиненных.
65. Я считаю, что важная часть работы руководителя состоит в проведении консультаций для подчиненных.
66. Я считаю, что руководителям необязательно быть лидерами в своих коллективах.
67. В интересах своего здоровья я контролирую, что пью и ем.
68. Я почти всегда действую в соответствии со своими убеждениями.
69. У меня хорошие взаимоотношения с коллегами по работе.
70. Я часто думаю над тем, что не дает мне быть более эффективным в работе, и действую в соответствии со сделанными выводами.
71. Я сознательно использую других для того, чтобы облегчить решение проблем.
72. Я могу руководить людьми, имеющими высокие инновационные способности.
73. Мое участие в собраниях обычно удачно.
74. Я разными способами добиваюсь того, чтобы люди из моего коллектива были заинтересованы в работе.
75. У меня редко бывают настоящие проблемы в отношениях с подчиненными.
76. Я не позволяю себе упустить возможности для развития подчиненных.
77. Я добиваюсь того, чтобы те, кем я руковожу, ясно понимали цели работы коллектива.
78. Я в целом чувствую себя энергичным и жизнерадостным.
79. Я изучал влияние моего развития на мои убеждения.
80. У меня имеется четкий план личной карьеры.
81. Я не сдаюсь, когда дела идут плохо.
82. Я уверенно чувствую себя, возглавляя занятия по решению проблем.
83. Выработка новых идей не составляет труда для меня.
84. Мое слово не расходится с делом.
85. Я считаю, что подчиненные должны оспаривать управленческие решения.

86. Я вкладываю достаточные усилия в определение ролей и задач моих подчиненных.
87. Мои подчиненные развивают необходимые им навыки.
88. Я располагаю навыками, необходимыми для создания эффективных рабочих групп.
89. Мои друзья подтвердят, что я слежу за их благосостоянием.
90. Я рад обсудить с окружающими свои убеждения.
91. Я обсуждаю с окружающими свои долгосрочные планы.
92. «Открытый и легко приспосабливающийся» – это хорошее описание моего характера.
93. Я придерживаюсь в целом последовательного подхода к решению проблем.
94. Я спокойно отношусь к своим ошибкам, не расстраиваясь из-за них.
95. Я умею слушать других.
96. Мне хорошо удается распределить работу между окружающими.
97. Я убежден, что в трудной ситуации мне обеспечена полная поддержка тех, кем я руковожу.
98. Я способен давать хорошие советы.
99. Я постоянно стараюсь улучшить работу моих подчиненных.
100. Я знаю, как справляться со своими эмоциональными проблемами.
101. Я сопоставляю свои ценности с ценностями организации в целом.
102. Я обычно достигаю того, к чему стремлюсь.
103. Я продолжаю развивать и наращивать свой потенциал.
104. У меня сейчас не больше проблем, и они не более сложны, чем год назад.
105. В принципе, я ценю нешаблонное поведение на работе.
106. Люди серьезно относятся к моим взглядам.
107. Я уверен в эффективности моих методов руководства.
108. Мои подчиненные с уважением относятся ко мне как к руководителю.
109. Я считаю важным, чтобы кто-нибудь еще мог справиться с моей работой.
110. Я уверен в том, что в группе можно достичь большего, чем порознь.

Обработка результатов. Следуйте указаниям, приведенным в начале опросника.

В таблице ответов 110 клеток, пронумерованных в соответствии с номерами утверждений теста. Если Вы считаете, что утверждение в целом верно, перечеркните соответствующую клетку. В противном случае оставьте клетку пустой. Сначала заполните первую строчку, двигаясь слева направо, затем вторую строчку и т.д. Будьте внимательны, не пропускайте утверждений. Проработав все 110 утверждений, подсчитайте число перечеркнутых клеток в столбцах и запишите число в соответствующей клетке итога, затем переходите к заполнению таблицы результатов и таблицы итогов.

ТАБЛИЦА ОТВЕТОВ

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110
ИТОГО										

ТАБЛИЦА РЕЗУЛЬТАТОВ

Впишите соответствующие числа из итога Таблицы ответов в столбец «Ваш результат» приведенной здесь Таблицы результатов.

Затем заполните столбец «Ранг», придавая наивысшему результату из столбца «Ваш результат» ранг 1, второму – ранг 2 и так далее. Наименьший результат получит ранг 11.

Заполните столбец «Обратный ранг», придавая наименьшему результату ранг 1, и так далее. Наивысший результат получит ранг 11.

	Ваш результат	Сильные стороны	Ранг	Обратный ранг	Ограничения
А		Способность управлять собой			Неумение управлять собой
Б		Четкие ценности			Размытость личных ценностей
В		Четкие личные цели			Смутные личные цели
Г		Продолжающееся саморазвитие			Остановленное саморазвитие
Д		Хорошие навыки решения проблем			Недостаточность навыка решать проблемы
Е		Творческий подход			Недостаток творческого подхода
Ж		Умение влиять на окружающих			Неумение влиять на окружающих
З		Понимание особенностей управленческого труда			Недостаточное понимание управленческого труда
И		Способность руководить			Недостаток способности руководить
К		Умение обучать			Неумение обучать
Л		Умение наладить групповую работу			Низкая способность формировать коллектив
			Сильные стороны	Ограничения	

Заполните таблицу итогов. В столбец «Мои сильные стороны» выпишите буквенные обозначение ваших личных достоинств, которые получили 1, 2, и 3 ранговые места (см. столбец «Ранг» в Таблице результатов). Они будут характеризовать те области, в которых как руководитель вы почти не имеете трудностей.

В столбец «Мои ограничения» выпишите буквенные обозначение ваших личных ограничений, которые получили 1, 2, и 3 ранговые места (см. столбец «Обратный ранг» в Таблице результатов). Они будут характеризовать те области, которые требуют первоочередного развития.

ТАБЛИЦА ИТОГОВ

Мои сильные стороны (Буквенные обозначения достоинств, получивших номер 1,2,3 в столбце «Ранг»)	Мои ограничения (Буквенные обозначения ограничений, получивших номер 1,2,3 в столбце «Обратный ранг»)
1	1
2	2
3	3

При анализе своих личных ограничений используйте их краткую характеристику:

А. Неумение управлять собой: неспособность в полной мере использовать свое время, энергию, умения; неспособность справляться со стрессами современной жизни управленца.

Б. Размытость личных ценностей: отсутствие ясного понимания своих личных ценностей; наличие ценностей не соответствующих деловой и частной жизни.

В. Смутные личные цели: отсутствие ясности в вопросе о целях своей личной или деловой жизни; наличие целей, несовместимых с условиями современной работы и жизни.

Г. Остановленное саморазвитие: отсутствие настроенности и восприимчивости к новым ситуациям и возможностям.

Д. Недостаточность навыка решения проблемы: отсутствие стратегии, необходимой в принятии решений, а также способности решать современные проблемы.

Е. Недостаток творческого подхода: отсутствие способности генерировать достаточно новых идей; неумение использовать новые идеи.

Ж. Неумение влиять на людей: недостаточная способность обеспечивать участие и помощь со стороны окружающих или влиять на их решения.

З. Недостаточное понимание особенностей управленческого труда: недостаток понимания мотивации работников; устаревшие, негуманные или неуместные представления о роли руководителя.

И. Слабые навыки руководства: отсутствие практических способностей добиваться результата от подчиненных.

К. Неумение обучать: отсутствие способности или желания помогать другим развивать и расширять свои возможности.

Л. Низкая способность формировать коллектив: неспособность содействовать развитию и повышению эффективности рабочих групп или коллективов.

Получив необходимые данные, менеджер должен определить способы корректировки и развития тех параметров, которые ему показались недостаточно развитыми для его успешной деятельности. Для этого он должен ответить на такие вопросы: как я могу изменить это к лучшему? Какое одно наибольшее улучшение, которое я могу сделать? Разве мне неинтересно сделать это прямо сейчас?

Тест «Насколько хорошо Вы справляетесь со своей работой?»
(Е.И. Рогов)

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, букву, соответствующую варианту вашего ответа:

а – почти никогда; б – иногда; в – часто; г – почти всегда.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

1. Перед каждым рабочим днем я резервирую время для подготовительной работы, планирования.
2. Я перепоручаю все, что может быть перепоручено.

3. Я письменно фиксирую задачи и цели с указанием сроков их исполнения.
4. Каждый официальный документ я стараюсь обработать за один раз и окончательно.
5. Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь.
6. свой рабочий день я по возможности пытаюсь освободить от посторонних телефонных разговоров, незапланированных посетителей и неожиданно созываемых совещаний.
7. Свою дневную нагрузку я стараюсь распределить в соответствии с графиком своей работоспособности.
8. В моем плане времени есть «окна», позволяющие реагировать на актуальные проблемы.
9. Я пытаюсь направить свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрироваться на немногих «жизненно важных» проблемах.
10. Я умею говорить «нет», когда на мое время хотят претендовать другие, а мне необходимо выполнить более важные дела.

Обработка результатов

Ответы оцениваются следующим образом: а – 0 баллов; б – 1 балл; в – 3 балла; г – 4 балла.

Далее необходимо суммировать все набранные баллы. Полученные результат сравниваются с нормативными:

0 – 15 баллов – Вы не планируете свое время и находитесь во власти внешних обстоятельств; некоторых целей Вы добиваетесь, если составляете список приоритетов и придерживаетесь его.

16 – 20 баллов – Вы пытаетесь овладеть своим временем, но не всегда достаточно последовательны, чтобы иметь успех.

21- 25 баллов – у Вас хороший самоменеджмент.

26 – 30 баллов – Вы можете служить образцом каждому, кто хочет научиться рационально обходиться со своим временем. Позвольте окружающим Вас людям приобщиться к вашему опыту.

Начинайте улучшения с самого себя. Проще, реалистичнее и успешнее, если вы не будете убеждать других в преимуществах Ваших мероприятий и методов, а станете работать лучше и результативнее.

Тест «Способность к коммерческой деятельности»
(Е.И. Рогов)

Данный текст широко используется в Австрии при оценке способностей начинающих менеджеров.

Инструкция. Ответьте на следующие вопросы, выбрав наиболее подходящий для вас ответ:

1. Каким образом Вы предполагаете разбогатеть в ближайшее время?

- А) Сделать карьеру, поднявшись вверх по руководящей лестнице.*
- Б) Вкладывать имеющиеся деньги в дело.*
- В) Пытаться счастья в лотерее.*

2. Если вам представилась возможность выступить в качестве актера, то какую роль Вы смогли бы сыграть лучше всего?

- А) Остапа Бендера.*
- Б) Левина из «Анны Карениной».*
- В) Штирлица из кинофильма «Семнадцать мгновений весны».*

3. Представьте себе, что Вы заработали миллиард, что бы Вы сделали дальше?

- А) Вложу деньги в банк и буду жить на проценты от вклада.*
- Б) Рискну вложить в прибыльное дело.*
- В) Часть денег вложу в новое дело, а часть положу для надежности в солидный банк.*

4. Что, на Ваш взгляд могут принести Вам деньги?

- А) Власть.*
- Б) Жизнь в свое удовольствие.*
- В) Много новых забот и зависти.*

5. Если Вы разбогатеете, то хотели бы, чтобы об этом написали в газетах?

- А) Нет.*
- Б) Да.*
- В) Обо мне и так иногда пишут.*

6. Какая из трех групп профессий Вам более всего подходит?

А) Писатель, художник, композитор.

Б) Адвокат, врач, политик.

В) Глава фирмы, руководитель института, директор издательства.

7. При создании своей фирмы будете ли Вы принимать на работу лиц, ранее бывших с вами в дружбе?

А) Да.

Б) Нет.

В) Ответ на этот вопрос требуется основательно обдумать.

8. Представьте себе, что Вы заработали миллиард, как бы Вы себя вели?

А) В моей жизни изменились бы лишь квартира, машина, мебель и прочая обстановка.

Б) Я бы позволил себе больше путешествовать.

В) Я бы кардинально изменил свой образ жизни.

9. Представим себе, что Вы только что стали директором фирмы. С чего начнете свою деятельность?

А) С изучения людей, с которыми предстоит работать.

Б) Определил бы основные направления работы фирмы.

В) Занялся бы подбором надежных помощников.

10. Какое из приведенных утверждений Вы считаете более правильным, если получили повышение и стали директором фирмы?

А) моей работе снизилась значимость профессиональных технических навыков и повысилась роль концептуальных знаний.

Б) Чем выше ранг управления, тем более значимы коммуникативные умения и способности по сравнению с профессионально-техническими.

В) Изменились в равной степени требования практически ко всем качествам личности.

11. В Вашей фирме в одной из бригад возникла конфликтная ситуация, каковы будут ваши действия как директора фирмы?

- А) Нужно выслушать мнение конфликтующих сторон и убедить их найти компромиссное решение.*
- Б) Нужно выслушать мнение всех, но окончательное решение конфликта поручить бригадиру.*
- В) Сделать все возможное, чтобы не дать разрастись малому конфликту до больших размеров.*

12. Насколько сильно Вы испытываете потребность иметь большие деньги?

- А) Постоянно.*
- Б) Периодически*
- В) Скорее всего нет.*

13. Если бы Вы имели миллиард и Вам представилась возможность заключить новую сделку, то какую бы Вы предпочли? Ту, которая даст прибыль:

- А) в четверть миллиарда.*
- Б) в полмиллиарда.*
- В) в миллиард.*

Далее на листе ответов необходимо записать номера вопросов и выбранные ответы. После этого можно подсчитать суммарное число баллов, которые набрал испытуемый.

Обработка результатов. Ответы оцениваются следующим образом:

Вопрос	Оценка ответов в баллах		
	А	Б	В
1	6	3	0
2	3	0	6
3	0	6	3
4	6	0	3

5	0	3	6
6	0	3	6
7	0	3	6
8	6	3	0
9	3	6	0
10	6	0	3
11	3	6	0
12	6	3	0
13	0	6	3

Далее необходимо сложить все набранные баллы и определить по 9-балльной шкале уровень своих способностей к риску в коммерческой деятельности.

1-й уровень – очень низкий (от 0 до 11 баллов)

2-й уровень – низкий (от 12 до 19 баллов)

3-й уровень – значительно ниже среднего (от 20 до 27 баллов)

4-й уровень – чуть ниже среднего (от 28 до 35 баллов)

5-й уровень – средний (от 36 до 43 баллов)

6-й уровень – чуть выше среднего (от 44 до 51 балла)

7-й уровень – выше среднего (от 52 до 59 баллов)

8-й уровень – высокий уровень (от 60 до 67 баллов)

9-й уровень – очень высокий (от 68 до 78 баллов).

Если Вы определили, что у Вас способности к риску в коммерческой деятельности находятся на 1 – 3 уровнях, то лучший способ разбогатеть для Вас – это упорно работать, избегая карьеры менеджера, руководителя.

Если Вы находитесь на 4 – 6 уровнях, то шансы разбогатеть у Вас есть, но Вам необходимо активнейшим образом развивать в себе способности коммерсанта.

Если Вы находитесь на 7 – 8 уровнях, то у вас есть шанс овладеть профессией менеджера.

А если вы набрали от 68 до 78 баллов, то есть находитесь на 9 уровне, то у Вас есть реальные шансы стать миллионером, если Вы им уже не стали.

2.5 Методики определения мотивации профессиональной деятельности и готовности к самопознанию и саморазвитию

Тест «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)

Инструкция. Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.

Мотивы профессиональной деятельности	В очень незначительной мере	В достаточно незначительной мере	В небольшой, но и в не маленькой мере	В достаточно большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок	1	2	3	4	5
2. Стремление к продвижению по работе	1	2	3	4	5
3. Стремление избежать критики со стороны руководителей и коллег	1	2	3	4	5
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	1	2	3	4	5
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	1	2	3	4	5
6. Удовлетворение от самого процесса и результата труда	1	2	3	4	5
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в этой деятельности	1	2	3	4	5

Обработка результатов

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (**ВМ**), внешней положительной мотивации (**ВПМ**) и внешней отрицательной мотивации (**ВОМ**) в соответствии:

$$\mathbf{ВМ} = (\text{оценка п.6} + \text{оценка п.7}) / 2.$$

$$\mathbf{ВПМ} = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5}) / 3.$$

$$\mathbf{ВОМ} = (\text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}) / 2.$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное от 1 до 5 (возможно и дробное).

На основании полученных результатов определяется **мотивационный комплекс личности**. Мотивационный комплекс личности представляет тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний:

$$\mathbf{ВМ} > \mathbf{ВПМ} > \mathbf{ВОМ} \text{ и } \mathbf{ВМ} = \mathbf{ВПМ} > \mathbf{ВОМ}.$$

Наихудшим мотивационным комплексом является тип

$$\mathbf{ВОМ} > \mathbf{ВПМ} > \mathbf{ВМ}.$$

Между этими комплексами заключены промежуточные, с точки зрения их эффективности, иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя считать абсолютно одинаковыми два ниже приведенных мотивационных комплекса:

ВМ	ВПМ	ВОМ
1	2	5
2	3	4

И первый и второй комплексы относятся к одному неоптимальному типу:

ВОМ > ВПМ > ВМ. Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной мотивации и внутренней мотивации.

Тест «Удовлетворенность избранной профессией»
(методика А.А. Реана; модификация методик В.А. Ядова
и Н.В. Кузьминой)

Методика позволяет определить удовлетворенность личности (учителя) избранной профессией на основе подсчета индекса удовлетворенности **ИУ**. Первичная обработка заключается в подсчете баллов, выбранных испытуемыми при ответе на следующие вопросы (каждая шкала имеет 5-балльную градуировку).

Шкала А: Удовлетворены ли вы избранной профессией?

Шкала В: Хотели бы вы, оставаясь специалистом в своей области (биологом, историком, физиком и т.д.), работать не в школе?

Шкала С: Если бы вам снова пришлось выбирать профессию, выбрали бы вы профессию учителя?

Лист ответов

<i>Шкалы</i>	Нет	Скорее нет, чем да	Не знаю	Скорее да, чем нет	Да
А	1	2	3	4	5
Б	1	2	3	4	5
С	1	2	3	4	5

Обработка результатов

1. Первичные баллы по **Шкале В** переводятся в обратные следующим образом:

1 балл соответствует 5 единицам,

2 балла – 4 единицам,

3 балла – 3 единицам,

4 балла – 2 единицам,

5 баллов – 1 единице.

2. Подсчитывается индекс удовлетворенности **ИУ** как усредненная сумма баллов по всем трем шкалам: $ИУ = (А + В + С)/3$.

3. Полученный результат сравнивается с нормативами:

от 1 до 1,5 балла – удовлетворенность очень низкая (неудовлетворенность);

от 1,6 до 2,5 балла – удовлетворенность ниже среднего;

от 2,6 до 3,5 балла – удовлетворенность средняя;

от 3,6 до 4,5 балла – удовлетворенность выше среднего;

от 4,6 до 5 баллов – удовлетворенность высокая.

Тест «Готовность к саморазвитию»

(Т.А.Р атанова, Н.Ф. Шляхта)

Инструкция: Возьмите лист бумаги. Прочитайте каждое утверждение в задании, напишите только его номер и оцените, насколько это утверждение верно для вас. Если верно, то напротив номера поставьте знак «+», если неверно, то знак «-». Если не знаете, как ответить, поставьте знак вопроса «?». Последний ответ допускайте только в крайних случаях. Прочитайте еще раз инструкцию и начинайте работать.

1. У меня появляется желание больше узнать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.
3. Я уверен(а) в своих силах.
4. Я верю, что задуманное мною осуществится.
5. У меня нет желания знать свои положительные и отрицательные стороны.
6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Когда нужно, я умею заставить и изменить себя.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Меня интересует мнение других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.
12. В любом деле я боюсь неудач и ошибок.
13. Мои способности и умения соответствуют требованиям моей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

Обработка результатов

Готовые ответы во время обработки не исправлять. Напротив каждого из 14 номеров задания поставьте значение ключа в скобках.

Значение «ключа» по каждому утверждению:

1. (+); 2. (-); 3. (+); 4. (+); 5. (-); 6. (-); 7. (+); 8. (+); 9. (+);
- 10.(+); 11. (-); 12. (+); 13. (-); 14. (-).

Подсчитайте количество совпадений, т. е. варианты, когда ваш ответ совпадает со значением ключа. Например, (+) «+»; (-) «-». Если в ответе знак вопроса, то совпадений нет. Проверьте все

ваши действия, чтобы не было ошибок. Количество совпадений может изменяться от 0 до 14.

Чтобы определить значение вашей готовности «хочу знать себя», требуется подсчитать количество совпадений только по утверждениям с номерами: 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Максимальное значение готовности знать себя (ГЗС) может быть равно 7 баллам.

Таким же образом определите значение готовности «Могу самосовершенствоваться» (ГМС), подсчитав количество совпадений по утверждениям: 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимум 7 баллов.

Для сравнений результатов через месяц и более запишите в свою записную книжку результаты по ГЗС и ГМС.

Анализ результатов. Полученные значения переносятся на график: по горизонтали откладывается значение ГЗС («хочу знать себя»), а по вертикали – значение ГМС («могу совершенствоваться»). По двум координатам отметьте на графике точку, которая попадает в один из квадратов: А, Б, В, Г. «Попадание в соответствующий квадрат на графике – это одно из ваших состояний в настоящее время:

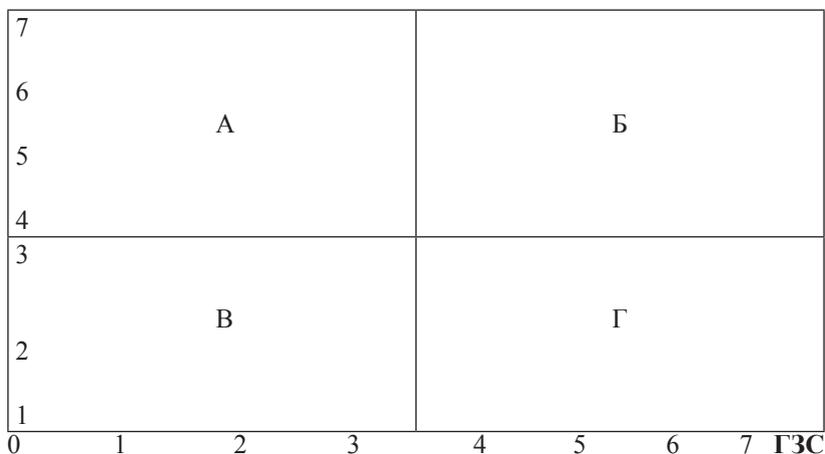
А – «могу совершенствоваться», но «не хочу себя знать»;

Б – «хочу знать себя» и «Могу измениться»;

В – «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться»;

Г – «хочу знать себя», но не могу себя изменить.

ГМС



Интерпретация возможных сочетаний

Первый случай (квадрат Б).

Обе потребности достаточно велики, что говорит о том, что вы обладаете большими возможностями в самосовершенствовании, и не только возможностями, но и способностью к реальным изменениям.

Второй случай (квадрат Г).

Такое сочетание означает, что вы желаете знать больше о себе, но еще хорошо не владеете навыками самосовершенствования. Это похоже на басню про лисицу и вин оград, когда его гроздь висела для лисицы слишком высоко. В басне Эзопа лиса, видя невозможность достать его, решила, что виноград еще зелен, и ушла...

Трудности в самовоспитании не должны вызывать у вас такую реакцию: «не получается, значит не буду делать». Посмотрите внимательнее на утверждения по ГМС, которые не совпали в ответах с «ключом». Анализ покажет, где и над чем предстоит вам работать. В самосовершенствовании, если вы решились на это, нужно помнить слова Сенеки-младшего: «Свои способности человек может узнать, только попытавшись приложить их». Чтобы научиться плавать, надо по-настоящему плавать или все время пытаться это сделать. И успех будет за вами.

Третий случай (квадрат А).

Ваше значение ГЗС меньше, чем ГМС, т. е. вы имеете больше возможности к саморазвитию, чем желания познать себя. В этом случае надо поразмышлять о необходимости начинать в освоении профессии с себя. Профессионализм в любой сфере достигается прежде всего с нахождения своего индивидуально-го стиля деятельности. А это, как вы понимаете, без самопознания невозможно.

Четвертый случай (квадрат В).

Обе потребности довольно низки. Ваш анализ должен быть направлен на те утверждения, которые не дали в ответах совпадения с «ключом». Внимательно наблюдайте за собой, попросите об этом товарищей и друзей. Постарайтесь понять, где больше трудностей, где большая преграда на пути к саморазвитию.

Через некоторое время, когда вы уже приложили к этому какие-то усилия, сделайте предлагаемый тест еще раз. Сравните результаты. Несомненно, при желании вы сможете изменить положение к лучшему.

Карта оценки и самооценки способностей учителя к творческой и инновационной деятельности

Данная методика позволяет оценить степень проявления различных личностных и профессиональных качеств и способностей, необходимых для осуществления творческой и инновационной деятельности. Предлагается оценить по 5-балльной шкале: 1) мотивационно-творческую направленность личности; 2) креативность в педагогической деятельности; 3) способности к инновационной деятельности; 4) индивидуальные особенности личности. Отметьте в каждой строке знаком «+» соответствующую данному качеству балльную оценку. После этого можете соединить проставленные вами балльные оценки и получите свой личностный профиль.

1. Мотивационно-творческая направленность личности

<i>Характеристики личности</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Любознательность, творческий интерес					
2. Стремление к творческим достижениям					
3. Стремление к лидерству					
4. Стремление к получению высокой оценки творческой деятельности со стороны администрации					
5. Личная значимость творческой деятельности					

2. Креативные способности личности

<i>Характеристики</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Продуцирование большого числа решений (вариативность решений)					

2. Независимость суждений (не стесняется выражать свое мнение)					
3. Фантазия, воображение (интеллектуальная легкость в обращении с идеями)					
4. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления					
5. Чувствительность к проблемам педагогической деятельности					
6. Критичность мышления, способность к оценочным суждениям					
7. Способность к самоанализу, рефлексии					

3. Оценка профессиональных способностей к осуществлению инновационной деятельности

<i>Характеристики</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Способность личности к овладению методологией творческой деятельности					
2. Владение методами педагогического исследования					
3. Способность к созданию авторской концепции, технологии деятельности					
4. Способность к планированию экспериментальной работы					
5. Способность к организации педагогического эксперимента в школе					
6. Способность к коррекции и перестройке деятельности					
7. Способность аккумулировать и использовать опыт творческой деятельности других учителей					
8. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи					
9. Способность творчески разрешать конфликты					

4. Индивидуальные особенности личности

<i>Личностные качества</i>	1	2	3	4	5
1. Темп творческой деятельности					
2. Работоспособность личности в творческой деятельности					
3. Решительность, уверенность в себе					
4. Ответственность					
5. Убежденность в социальной значимости творческой деятельности					
6. Честность, правдивость					
7. Способность к самоорганизации					

Полученные вами личностные профили характеризует уровень развитости способностей к творческой и инновационной деятельности в данный момент вашего профессионального и личностного развития, т. е. образ «Я – в настоящем». Вы можете также получить личностный профиль «Я – в будущем», если в каждой строке оцените предлагаемые качества личности и способности с позиции «Я – профессионал» и соедините эти точки между собой (желательно другим цветом). Полученные личностные профили наглядно покажут какие качества личности и способности вам следует совершенствовать и развивать.

Учебное издание

Галина Семеновна Пьянкова

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Учебное пособие

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*

Корректор *А.П. Малахова*

Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 08.09.2016
Усл. печ. л. 11,8