

14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
15. Maslach C., Pines A. Burnout: The loss of human caring // *Experiencing Social Psychol.* / (Eds.) A. Pines, C. Maslach. N.Y., 1979.
16. Карпов А.В. К проблеме психических процессов // *Психол. журн.* 1986. Т. 7. № 6.
17. Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решений. Ярославль, 1999.
18. Карпов А.В. Принцип системности как стратегия концептуализации в психологических исследованиях // *Тр. Яросл. метод. семин. (методология психологии)* / Гл. ред. В.В. Новиков. Т. 1. Ярославль, 2003.
19. Зеленцова А.В., Орёл В.Е. Исследование специфики представлений о других людях в зависимости от уровня выраженности синдрома «психического выгорания» у профессионалов // *Научный поиск.* 2003. Вып. 4.
20. Орёл В.Е., Сенин И.Г. Взаимосвязь психического выгорания и ценностно-ориентационной сферы личности // *Яросл. психол. вестн.* 2004. Вып. 13.
21. Тимошина Е.В. Теоретическое обоснование и эмпирическая верификация реверсивной теории мотивации достижения: Дипл. раб. Ярославль, 1994.
22. Maslach C. et al. *Maslach burnout inventory manual* (Third edition). Palo Alto, California, 1996.
23. Орёл В.Е., Рукавишников А.А. Адаптация методики диагностики феномена психического выгорания // *Общество, образование, человек.* Ярославль, 1999.
24. Рукавишников А.А. Опросник межличностных отношений. Руководство. Ярославль, 1992.

*Е.В. Пискунова*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Необходимость серьезной модернизации содержания школьного образования в России сегодня совершенно очевидна. За последнее десятилетие в стране произошли серьезные изменения: Россия стала открытой страной, строящей рыночную экономику и правовое государство. В таком обществе на первом месте стоит человек, обладающий гораздо большей мерой свободы и ответственности как за собственное, так и общественное благополучие. Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Основным ресурсом развития становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, что, безусловно, требует достижения *нового* качества массового образования. При этом совершенно ясно, что новое качество образования обеспечивается в первую очередь процессами обновления, разворачивающимися в школе. Основным фактором развития школы сегодня являются инновационные изменения. В этих условиях, очевидно, необходим поиск иного содержания труда педагога, апробации новых средств и способов его работы, направленных на развитие творческих черт личности учителя, личной ответственности за содержание и результаты своего труда. Профессионально-педагогическая деятельность в современной школе характеризуется новыми чертами – участием педагогов в организации и проведении опытно-экспериментальной работы, диссеминацией инновационного опыта, проектировочной деятельностью.

Позволим себе утверждать, что для обеспечения системности обновлений каждый педагог должен быть адаптирован к изменениям в профессиональной деятельности, обладать сформированной способностью понимания самого себя и окружающей среды, быть готовым к постоянному самообразованию и практической деятельности. В этой связи можно предположить, что важнейшим и необходимым компонентом в структуре педагогической деятельности является рефлексия как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и деятельности, иначе говоря, взгляд на собственную мысль и действия со стороны.

В трактовке рефлексивных процессов в отечественной литературе сложились два подхода: 1) рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов, и их конструирование; 2) рефлексия как понимание смысла межличностного общения. В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Рефлексия предполагает умение обнаруживать проблемные ситуации в своей деятельности, возникающие при несовпадении целей и результатов пе-

дагогического процесса, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения.

В научно-педагогической литературе используется термин «профессиональная педагогическая рефлексия». По мнению группы авторов (Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, И.Н. Семенова, С.Д. Степанова и др.), рефлексия учителя – это переосмысление стереотипов личного педагогического опыта. В этом случае способность педагога к рефлексии является механизмом переосмысления стереотипов сознания, поведения, общения, мышления, осознания оснований, средств, стереотипов деятельности, их критического и эвристического переосмысления, порождения инноваций в различных аспектах профессиональной деятельности. Профессиональная педагогическая рефлексия связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий (в том числе в связи со складывающимися тенденциями в современном образовании, социокультурной политике).

Способность к профессионально-педагогической рефлексии определяется как совокупность следующих умений: переходить из пространства мыслительной или организационной деятельности в пространство выделения, анализа и проектирования способа этой профессиональной деятельности; фиксировать результаты анализа в собственных схемах и представлениях, а изменение этих схем и представлений (перепроектирование) делать содержанием собственной профессиональной деятельности [1].

В период модернизации образования приоритетным в структуре профессионально-педагогической деятельности становится педагогическое проектирование как полифункциональная деятельность, закономерно возникающая в связи с необходимостью преобразований и строящаяся как интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых объектов. Проектирование в образовании, осуществляемое на основе профессиональной педагогической рефлексии, – это процесс конструирования форм взаимодействия педагогов и обучающихся, новых содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления. Рефлексия является основой педагогического проектирования на всех его этапах: от замысливания цели до получения и анализа результата, что может быть представлено в виде следующей цепочки: цель педагогической деятельности – рефлексивный анализ ситуации – выбор, проектирование и конструирование средств педагогической деятельности на основе рефлексии на адекватность этих средств поставленной цели –

реализация проекта – рефлексия на различие проекта и реализации (цели и результата).

Следуя избранной логике, возможно, следует вести речь о рефлексивно-проектной деятельности педагога [2] как о необходимом условии успешной реализации задач модернизации общего образования, поскольку рефлексивно-проектная деятельность не только позволяет педагогу осознать свою профессиональную деятельность, но и способствует росту педагогического самосознания. Развитие рефлексивно-проектных умений позволяет педагогу не только осознать свою профессиональную деятельность, но и осуществить переход их позиции «реагирования» в позицию «самоорганизации». Он учится себя учить определять границы своего знания (незнания) и самостоятельно находить условия для преодоления собственных ограничений, повышая тем самым свою профессиональную компетентность.

В.А. Сластенин [3] справедливо утверждает, что содержание рефлексии различно на различных этапах педагогической деятельности. Таким образом, и в проектной деятельности педагога содержание каждого последующего этапа рефлексии определяется ее результатом на предыдущем этапе. Рефлексия на процессы и компоненты деятельности еще более усложняется из-за необходимости фиксации результатов деятельности и их соотношения с прогнозируемой целью (оценка деятельности), содержанием образа «Я» и другими элементами «Я»-концепции (самооценка).

Каждый из уровней рефлексии определяет особенное содержание возможностей, осознания и переживания учителя. При рефлексии на границы возможностей, фиксации разницы между собой и другими у педагога возникает состояние переживания противоречия, желание разрешить его. Знание и использование резервов по осознанию и изменению ограничений приводит учителя к переживанию успеха в педагогической деятельности.

Анализ особенностей современной ситуации в системе образования позволил сделать вывод о необходимости развития рефлексивно-проектной компетентности педагогов. Изучение научной литературы показало, что теоретически данный вопрос разработан достаточно глубоко. В последние десятилетия идеи профессиональной педагогической рефлексии особенно активно разрабатываются в теории и практике образования как в России (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, В.А. Сластенин и др.), так и за рубежом (Gore, Hatton & Smith, Korthagen).

В настоящее время чрезвычайно актуальной научно-практической задачей является разработка технологий формирования рефлексивных умений педагога и его профессиональной компетентности.

Ф. Кортхаген [4], например, рассматривает рефлексию как умственный процесс, направленный на структурирование или реструктурирование опыта, проблемы, существующего знания или представлений, и предлагает следующую модель рефлексивной деятельности учителя, которую голландские педагоги называют ALACT model по первым буквам слов, обозначающих этапы рефлексии:

Action – действие;

Looking back on the action – взгляд назад на произведенное действие;

Awareness of essential actions – осознание существенных аспектов;

Creating of alternative methods of action – создание альтернативных методов действия;

Trial – апробация нового действия.

Рассмотрим, каково содержание каждого этапа педагогической рефлексии.

1. *Действие.* Цикл рефлексии начинается с конкретного действия. Это действие может быть очень простым (элементарным), например: приветствие учителя в начале урока, вопрос учащемуся, сообщение домашнего задания и пр. Действие может быть комплексным, например: проведение урока или серии уроков по конкретному предмету или учебной дисциплине (скорее это уже не просто действие, а именно опыт деятельности).

2. *Взгляд назад на произведенное действие.* На этом этапе рефлексии по окончании действия, а иногда и в процессе его выполнения начинается анализ действия. Чаще всего это происходит, если в самом действии было что-то необычное или поставленная цель не была достигнута, или, наоборот, цель была достигнута неожиданно легко. Но это пока не поиск ответа на вопрос «почему?». Скорее, это именно анализ как расчленение целого на составляющие элементы, это мысленное или письменное описание действия. Описание должно быть максимально подробным и беспристрастным, как это сделала бы видеокамера, которая не умеет сердиться или улыбаться, зато умеет фокусировать внимание зрителя на подчас незаметных, кажущихся несущественными деталях.

3. *Осознание существенных аспектов.* На этом этапе особое внимание уделяется различным аспектам действия, установлению взаимосвязей между ними, выявлению причинно-следственных отношений внутри действия.

4. *Создание альтернативных методов действия.* На этапе создания альтернатив происходит поиск и отбор иных, отличных от реализованного способов достижения поставленных целей. Принципиально важным является не столько выбор альтернативных методов, приемов и форм, сколько их соответствие конкретной ситуации. На данном этапе, очевидно, возможен поиск новой информации,

если известный к данному моменту набор методов, форм, средств обучения является ограниченным и не позволяет достичь целей. При этом мотивация приобретения нового знания на данном этапе действительно очень высока, поскольку это знание приобретается для решения насущной профессиональной проблемы.

5. *Апробация нового действия.* На данном этапе производится новая попытка достижения поставленной цели, осуществляемая новыми средствами в новой ситуации. Таким образом, этап апробации нового действия начинает новый цикл профессиональной рефлексии, когда после действия мы обращаем взгляд назад, выделяем существенные моменты действия, продумываем альтернативные действия, апробируем действие, которое представляется наиболее эффективным в данной ситуации, и цикл снова начинается сначала. Именно поэтому ALACT-модель называют часто рефлексивным кругом.

За рубежом с опорой на собственный опыт профессиональной деятельности строится и профессиональная подготовка педагогов. При этом используется технология так называемого рефлексивного обучения.

Идея обучения из собственного опыта в педагогике не нова. Такое обучение рассматривается обычно как непосредственное соприкосновение обучающихся с изучаемыми областями реальности (Д. Дьюи, Ж. Пиаже, К. Левин, Д. Колб).

В этом плане интересен опыт развития рефлексивных умений будущих педагогов в педагогических профессиональных учебных заведениях за рубежом. Обратимся, например, к опыту голландских коллег из Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Очевидно, представляют интерес разработанные и апробированные приемы стимулирования профессиональной педагогической рефлексии, которые помогают педагогу определиться в собственном видении себя как профессионала, определить в этом плане свои сильные и слабые стороны, задуматься над индивидуальными образовательными потребностями, сформулировать собственные педагогические идеи, которые станут основой рефлексивно-проектной деятельности.

Технология рефлексивного обучения будущих педагогов базируется на теории Ф. Кортхагена [4].

Процесс обучения разворачивается исходя из собственного конкретного опыта обучающихся. Этот опыт становится основой второго этапа обучения по данной технологии, а именно наблюдений и рефлексии. Наблюдения являются основой третьего этапа рефлексивного обучения – этапа формирования абстрактных представлений и понятий, которые формулируются как гипотезы и подвергаются проверке в реальных или приближенных к реальным ситуациях.

Каким же образом ALACT-модель реализуется в реальной практике подготовки учителя? Обычно в рамках рефлексивной модели строится обсуждение проведенных студентами уроков во время педагогической практики в образовательном учреждении. Правда, необходимо оговориться, что сегодня в практике подготовки учителя за рубежом все большее распространение получает методика «Микроурок», когда студентам предлагается подготовить и провести в студенческой группе эпизод какого-либо занятия по их желанию. И после реально проведенного урока, и после урока имитационного (микроурока в группе) обсуждение с руководителем практики (преподавателем вуза или школьным учителем) ведется в формате базовых вопросов рефлексии:

1. Что происходило?
2. Что было важным, существенным для меня? (Проблема, открытие, неожиданная ситуация.)
3. Какую роль это может играть для моих будущих мыслей, действий? (Альтернативные варианты действий, образовательные потребности, намерения.)

В опыте голландских коллег эти достаточно общие вопросы конкретизированы для основных этапов рефлексии (см. таблицу).

*Организация профессиональной педагогической рефлексии*

Этап рефлексии	Вопросы для рефлексии								
1. Действие	—								
2. Мысленное возвращение к действию или ситуации, что предполагает подробное его описание	<table border="1"> <tr> <td>1. Что я хотел?</td> <td>1. Что мои ученики хотели?</td> </tr> <tr> <td>2. Что я думал?</td> <td>2. Что они думали?</td> </tr> <tr> <td>3. Что я чувствовал?</td> <td>3. Что они чувствовали?</td> </tr> <tr> <td>4. Что я делал?</td> <td>4. Что они делали?</td> </tr> </table>	1. Что я хотел?	1. Что мои ученики хотели?	2. Что я думал?	2. Что они думали?	3. Что я чувствовал?	3. Что они чувствовали?	4. Что я делал?	4. Что они делали?
1. Что я хотел?	1. Что мои ученики хотели?								
2. Что я думал?	2. Что они думали?								
3. Что я чувствовал?	3. Что они чувствовали?								
4. Что я делал?	4. Что они делали?								
3. Определение наиболее существенных черт ситуации. Выявление противоречий	<p>Что кажется Вам сейчас наиболее важным, существенным в ситуации?</p> <p>Какие противоречия (например, между ответами на группы вопросов этапа 2 Вы можете выявить)?</p>								
4. Определение альтернативных способов действия, путей разрешения ситуации. Определение наиболее оптимального способа действия	Какие альтернативы можно предложить, чтобы обеспечить позитивное разрешение выявленных противоречий?								
5. Осуществление альтернативных способов действия	—								

Практика реализации технологии рефлексивно-го обучения показывает, что наибольшие затруднения вызывает формулирование противоречий. Чтобы избежать этого, можно предложить студентам список возможных областей возникновения противоречий:

1. Между мыслями и чувствами.
2. Между представлениями человека о себе и представлениями других людей о человеке.
3. Между представлением человека о себе и тем, как он выражает себя в реальной действительности.
4. Между тем, как человек описывает свои действия, и тем, что он реально делает.
5. Между тем, что человек представляет собой на самом деле, и тем, каким он хочет быть.
6. Между вербальным и невербальным поведением.

При обсуждении руководителю практики необходимо следовать правилам конкретизации и эмпатии.

*Конкретизация* предполагает следование следующим правилам:

1. Просите конкретно называть чувства, мысли, действия, желания.
2. Задавайте вопросы «что? как? что за чувство?» и тому подобные вместо вопроса «почему?».
3. Избегайте длинных монологов, старайтесь организовать диалог.
4. Ведите разговор в настоящем времени.
5. Стимулируйте употребление местоимения «я» вместо «мы, каждый, все».
6. Сами будьте достаточно конкретны в своих вопросах.

*Эмпатия* предполагает следующие правила:

1. Постарайтесь вербально и невербально «проникнуть» в другого человека.
2. Поймите чувства другого человека.
3. Поймите, что является причиной этих чувств.
4. Сопереживайте другому человеку.

Студенту, с которым ведется обсуждение урока, также предлагается руководствоваться определенными правилами, касающимися описания реальной ситуации:

1. Описывай ситуацию, а не интерпретируй.
2. Старайся делать описание конкретным, не обобщай.

Очевидно, представляют интерес разработанные и апробированные приемы стимулирования профессиональной педагогической рефлексии, которые помогают студенту или учителю определиться в собственном видении себя как профессионала, определить в этом плане свои сильные и слабые стороны, задуматься над индивидуальными образовательными ценностями, сформулировать собственные педагогические идеи, которые

станут основой рефлексивно-проектной деятельности.

В соответствии с принципами рефлексивной деятельности может быть построено обсуждение открытых уроков, а также самоанализ уроков, для чего могут быть использованы базовые вопросы рефлексии или конкретизированные в соответствии с этапами рефлексии вопросы: действие; мысленное возвращение к действию (подробное описание ситуации); выделение существенных черт ситуации, противоречий; определение нескольких альтернативных способов действия; оценка их с

точки зрения возможностей детей, индивидуальных возможностей педагога, а также возможностей организации педагогического процесса; новое действие.

Результатами рефлексивно-проектной деятельности педагогов, очевидно, станет рост рефлексивных умений; серьезное отношение к решаемым педагогическим проблемам, к деятельности проектирования; использование проектировочных умений, приемов рефлексивно-проектной деятельности в работе с учащимися на уроках и во внеклассной работе.

## Литература

1. Зельцерман Б.А. Мастерская открытий. Опыт альтернативного образования. Рига, 1995.
2. Калиновский Ю.В. Философия образовательной политики. М., 2000.
3. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.
4. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education // Educ. Res. 1999. Vol. 28. № 4.

*Ю.П. Поваренков*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

В силу высокой социальной значимости и одновременно сложности освоения педагогическая деятельность является традиционным объектом исследования психологов. Изучению данной проблемы посвящено большое количество работ, простое перечисление которых займет не одну страницу. Тем не менее все новые и новые аспекты профессиональной деятельности учителя и особенностей его личности становятся предметом изучения специалистов. И вызвано это, конечно же, не прихотью исследователей, а постоянно изменяющимися требованиями, которые предъявляются к учителю. А они, как известно, существенно возрастают либо приобретают новое содержание, поскольку человек все большую часть своей жизни вынужден затрачивать на образование.

В условиях интенсификации взаимодействия в обществе, когда стресс и конкуренция превращаются чуть ли не в норму человеческого бытия, роль такого качества личности, как толерантность, приобретает для учителя особую актуальность. Для учителя толерантность – это цель и средство его профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Цель, потому что в силу своих функциональных обязанностей учитель призван воспитывать

у школьников толерантность как одно из базовых качеств личности. С другой стороны, данное качество является для учителя средством решения собственных жизненных и профессиональных проблем, комплекса задач профессионального развития.

В настоящей статье мы попытаемся выявить те стороны деятельности и профессионального развития учителя, которые наиболее тесно связаны с проблемами толерантности, обозначить некоторые содержательные моменты понятия «толерантность», а также наметить направления формирования данного качества у студентов педагогического университета.

Несмотря на то, что в последнее время термин «толерантность» достаточно широко используется в исследованиях психологов, его психологическое значение нуждается в уточнении.

В энциклопедическом словаре [1] выделяется три основных значения толерантности. Первое значение – сугубо медицинское, которое раскрывается через описание иммунологической устойчивости организма. Два других значения более близки к психологии, согласно им толерантность:

– способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды;