



ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«БОРОВИЧСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ НОВГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ
ОБЛАСТНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«БОРОВИЧСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»**

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА РЕФЛЕКСИИ

Составитель: Т.С. Семенова
Боровичи, 2020



Содержание

1 Рефлексия как способ формирования творческой личности	3
2 Организация обучения студентов рефлексии учебно-профессиональной деятельности	16
3 Условия развития и средства формирования рефлексии	17
4 Рефлексия учебно-профессиональной деятельности	18
5 Письменная рефлексия учебного труда (в конце темы или раздела дисциплины)	21
6 Рефлексия полученного опыта из лекции преподавателя	21
7 Содержание профессиональной подготовки студентов к развитию учебной рефлексии у младших школьников	22
8 Комплекс заданий (нацеленный на формирование умений по коммуникативной, личностной, интеллектуальной и кооперативной рефлексии)	23
9 Этапы организации рефлексии в обучении	25
10 Характеристика уровней сформированности профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии младших школьников	25
11 Диагностика выявления уровня сформированности профессионально-рефлексивных действий	27
12 Методические задачи в обучении рефлексии студентов педагогических специальностей	28
13 Список использованной литературы	32



1 Рефлексия как способ формирования творческой личности

В современном обществе меняется социокультурная ситуация, что требует пересмотра представлений о целях и сущности образования. На первый план выходит ценность саморазвития как фундаментальная способность человека быть субъектом своей жизнедеятельности. С этой точки зрения смысловая ценность образования заключается в наличии условий и возможностей для саморазвития педагога и обучающихся в образовательном пространстве.

Ориентация на новое качество образования предъявляет новые требования к содержанию профессионально-педагогической деятельности педагога. На международном уровне (TUNING) способность к саморазвитию определяется как одна из ключевых компетенций интегративного характера.

Рассмотрим ее компоненты:

а) знание как понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);

б) знание как действие (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);

в) знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

Таким образом, компетенция способности к саморазвитию формируется как системное образование, включающее когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой компоненты.

В этой связи на современном этапе развития образования выделяются новые требования, предъявляемые педагогу:

- способность размышлять над собственной системой ценностей, понимать цели и направления развития образовательных систем;



- умение понять внутренний мир учащихся и сложности образовательного процесса, реагировать на различные потребности учащихся;
- готовность улучшать среду обучения, создавать благоприятный климат;
- способность учитывать социальные и культурные факторы;
- готовность нести ответственность за качество своей деятельности.

Эти непростые задачи требуют качественной профессиональной подготовки и профессионализма. Однако ступени профессионального роста педагога зависят от ряда субъективных и объективных факторов. Не всегда сам педагог готов к профессиональному росту и развитию. Ряд исследований указывают на то, что определенная часть педагогов нуждается в помощи и сопровождении в вопросах профессионального развития [2, 3, 4, 5].

Большую роль в становлении профессионализма играет рефлексия. Профессиональная деятельность и рефлексия находятся в неразрывном единстве друг с другом, так как способность к рефлексии является важнейшим фактором в становлении педагогического мастерства. Рефлексивные процессы буквально пронизывают всю профессиональную деятельность педагога, проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, и в процессе проектирования и конструирования их учебно-воспитательной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта.

Рефлексия – это необходимое свойство практического мышления педагога, проявляющееся в применении знаний общего к конкретным ситуациям действительности. Рефлексия педагога также выступает как его способность к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта деятельности, личности и индивидуальности в системе общественных отношений.



Рефлексия рассматривается в трех основных формах в зависимости от функций, которые она выполняет во времени: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия.

Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия «здесь и теперь». Рассматривается как способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, причин собственных неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов конструирования.

В педагогическом процессе рефлексия выполняет следующие функции:

- проектировочная (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса);
- организаторская (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);
- коммуникативная (рассматривается как условие продуктивного общения участников педагогического процесса);



- смысловореческая (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия);
- мотивационная (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат);
- коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

Рефлексируя, педагог фактически становится на путь анализа, исследования своего педагогического опыта. В этом контексте можно говорить о том, что педагогическая рефлексия предполагает активную исследовательскую позицию педагога по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью конструктивного преобразования деятельности и дальнейшего самосовершенствования. В ряде исследований под педагогической рефлексией понимают сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности обучающегося [3, 5]. Выделяют двухуровневую концептуальную модель педагогической рефлексии:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).
2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация педагога в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию) [3].

В этой связи можно говорить о двух типах рефлексивных действий:

- Функциональный (предметно-содержательный).



- Оценочный (анализ психологической стороны деятельности, взаимоотношений с учащимися, характеристика управления их деятельностью и др.).

Первый тип более определен, «ощутим», «видим». Наиболее важным является второй тип рефлексии, так как анализ психологической стороны деятельности весьма сложен, поскольку требует и разносторонних знаний, и глубокого, глубинного анализа различного рода ситуаций.

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

В зависимости от того, какая ведущая идея направляет стратегию педагога – традиционная (педагог – центральная фигура, направляет обучение ребёнка на приобретение «правильной» информации) или гуманистическая (центральная фигура – ребёнок, его цель – научиться учиться, педагог организует и облегчает процесс познания), различают авторитарное и рефлексивное управление.

При авторитарном управлении педагог является субъектом педагогического процесса, в то время как дети являются лишь объектами, которые вынуждены действовать по направлению, указанному педагогом.

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



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

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

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

Другой подход основан на предположении, что порядок в классе зависит не столько от того, как часто и активно учитель вмешивается в деятельность учеников, сколько от того, как учитель организует урок. Зная интересы и потребности детей, их индивидуальные психологические особенности и рефлексивно отражая их в своем сознании, учитель выстраивает гибкий сценарий урока, учитывающий способы удержания внимания учеников и привлечения их к активному участию в совместной деятельности. Так автор современного учебника по педагогической психологии Г. Лефрансуа предлагает известные и прежде, но все еще не потерявшие своей эффективности, приемы активизации деятельности учеников:



– нужно, чтобы каждый ученик в какой-либо форме отчитывался за результаты своей работы на уроке. Например, если классу поручают слушать доклад своего товарища, то учеников следует попросить делать записи в тетради, отражающие их понимание прослушанного, а затем пригласить их дать комментарий по этим записям или задать вопросы, или дать оценку услышанному;

– нужно использовать сигналы, например, задавая вопросы, обращаться к разным детям наугад, что будет держать всех в напряжении, или предлагать им такие задания, когда кто-то из учеников должен придумывать на ходу ответные вопросы, а все остальные отвечать и т. п.

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

Как известно в психологии, основные мотивы в поведении человека связаны с достижением определенных целей. А. Адлер выделял четыре основных типа целей, которые определяют поведение трудного ребенка: это его потребность привлечь внимание, проявить власть, взять реванш или выглядеть беспомощным и неадекватным [1]. Педагогу, чтобы понять поведение ребенка, следует осмыслить его цели, осмыслить, каким образом они интерпретируются в его поведении. И, не вступая в конфликт, решить вопрос, основываясь на внимании и поддержки.



Рассмотрим еще одну сторону рефлексивной способности педагога, проявляющуюся во взаимодействии с ребёнком, – его умение слушать собеседника. Из всех умений, определяющих общение, умение слушать является самым необходимым, и именно поэтому оно требует совершенствования в наибольшей мере. (Н.Г. Суворова).

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

Профессиональная необходимость для педагогов (и родителей) овладеть способом слушания объясняется его высоким потенциалом установления взаимопонимания, сокращения дистанции в общении и порождения чувства доверия. Недаром психологи называют такое слушание «помогающим слушанием».

Важнейшей сферой рефлексивного анализа педагога является его профессиональное самосознание. Способность педагога анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам свидетельствует о его психологической зрелости (Л.М. Митина).

Рефлексия также оформляет и консолидирует «Я-концепцию» педагога, способствуя, с одной стороны, динамичности ее содержания, а с другой, поддерживая ее стабильность. В случае заниженной самооценки педагога, негативной «Я-концепции», деструктивно влияющей как на профессиональное «самочувствие», так и на характер его взаимодействия с учеником, именно рефлексивный самоанализ особенно в контексте группового



психотерапевтического тренинга становится действенным коррекционным инструментом (В.М. Кроль).

Каждый человек в той или иной степени знает свою индивидуальность: предпочитаемые способы работы с текстом, свои подходы к решению задач, наработанные стратегии в принятии решений, даже свои типичные ошибки. Но для педагога важно не просто приблизительное знание о себе, а глубокое рефлексивное исследование своей индивидуальности.

Возьмем, к примеру, такую индивидуально-психологическую характеристику как когнитивный стиль. Выступая как индивидуально-своеобразный способ переработки информации об актуальной ситуации (способы ее восприятия, анализа, категоризации, оценивания и т.д.), когнитивный стиль оказывает заметное влияние на процессуальные и результирующие стороны педагогического взаимодействия.

Можно с уверенностью предположить, что в ситуации принятия решения педагог с рефлексивным когнитивным стилем проявит меньшую торопливость и большую рассудительность, что убережет его от многих ошибок, которые второпях совершают обладатели импульсивного стиля. Можно также допустить, что педагог с рефлексивным стилем будет невольно побуждать детей к неспешным и углубленным размышлениям, в то время как импульсивный педагог будет склонен поощрять детей за быстроту и спонтанность в генерировании идей и гипотез. При этом рефлексивный педагог, скорее всего, будет «притормаживать» импульсивных детей, укоряя их за «легкость мыслей необыкновенную», а педагога с импульсивным стилем будет невольно приводить в раздражение медлительность и нерешительность детей с рефлексивным стилем. Но это происходит только в том случае, если этот педагог не задумывается о степени и характере влияния своей индивидуальности на детей.



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

Для всякой отдельной педагогической ситуации свойственно объективное внутреннее противоречие между целью, которую ставит учитель, и возможностью ее непосредственного достижения. Это исходно придает ситуации ту или иную степень проблемности. Снятие этой проблемности есть не что иное, как процесс решения учителем определенной педагогической задачи.

Деятельность педагога в ее практическом смысле – это решение конкретной педагогической задачи. Каждый педагог, решая такую задачу, проходит через следующие этапы:

- проектирование предметного содержания и форм деятельности детей, которые необходимы для достижения поставленной цели;
- исполнение намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с детьми;
- итоговая оценка достигнутых результатов.

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

- педагог как проектировщик своей собственной деятельности по обучению детей - «эксперт по подаче информации»;
- педагог как организатор деятельности детей по решению учебной задачи - «эксперт по коммуникации»;
- педагог как создатель своего собственного опыта - «исследователь - аналитик».



В каждой из данных функциональных позиций практическое мышление педагога, непосредственно включенное в его деятельность, содержит как аналитические, так и конструктивные процессы.

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

В зависимости от функциональной позиции педагога в учебном процессе его рефлексия может принимать следующие виды:

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

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

Когда педагог приходит на занятие, он погружается в процесс учебно-воспитательного взаимодействия («эксперт по коммуникации»). Предметом его рефлексии становится сам процесс учебного взаимодействия, дети, их действия, эмоциональные реакции, отношения. В фокусе рефлексии педагога и его собственные действия, направленные на реализацию задач занятия. Рефлексию педагога в таких ситуациях можно назвать интерактивной, она сопровождает действия, совпадая с ними по времени.

Особенностью данной рефлексивной позиции является её непосредственная вплетенность в практическую деятельность, которая часто



ставит педагога перед необходимостью принятия решений в режиме реального времени, т.е. здесь и сейчас. Это требует от педагога проявления таких качеств практического мышления, как гибкость, критичность, быстрота и осмотрительность.

Рефлексия педагога, решающего задачи «исследователя-аналитика», носит обзорный характер и направлена на анализ, оценку, обобщение своего опыта, осмысление опыта других педагогов. Необходимость рефлексивного отношения педагога к своей деятельности определяется тем обстоятельством, что источником профессионального роста педагога является постоянное осмысление им своего опыта. Однако сделать это полноценно невозможно, не соотнося свой опыт с опытом других педагогов.

И, наоборот, понять и перенести ценное из опыта коллег в свою деятельность педагог может, лишь соотнося это со своим индивидуальным опытом. Механическое включение в свою профессиональную практику даже самых замечательных наработок других педагогов, следование каким-либо новаторским методам без рефлексивного осмысления их в контексте своего индивидуального стиля, как правило, не приносит ожидаемого успеха и приводит к разочарованию в заимствованных методах.

Таким образом, рефлекслирующий педагог должен быть способным становиться на точку зрения ребёнка, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понимать, как ребёнок воспринимает определенную ситуацию, объяснять, почему он действует так, а не иначе. Более того, педагог должен рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой овладевает ребёнок, и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать, что способствует продуктивной педагогической деятельности.

Важно отметить несколько моментов, которые акцентируют роль рефлексии в педагогической деятельности:



- во-первых, рефлексия необходима для осознанного отношения к своей профессиональной деятельности;
- во-вторых, на ее основании осуществляется контроль и управление профессиональной деятельностью;
- в-третьих, рефлексия защищает от личностной деформации и помогает преодолеть стереотипы в деятельности;
- в-четвертых, рефлексия необходима при изменении условий профессиональной деятельности;
- в-пятых, она является одним из основных механизмов развития самой деятельности и личностного самосовершенствования.



2 Организация обучения студентов рефлексии учебно-профессиональной деятельности

Создание рефлексивной среды (условий для развития рефлексивно-мыслительной культуры будущего профессионала, формирования профессиональной рефлексии)	
Рефлексия имеет два уровня:	<ul style="list-style-type: none"> – уровень собственного обучения студента – уровень организации обучения
Этапы формирования рефлексивных способностей студентов	<ul style="list-style-type: none"> – статусный (рефлексия как компонент учебно-профессиональной деятельности студента) – позиционный (позиция «студент») (позиция «педагог» учитель, воспитатель)
Педагогическая рефлексия по времени:	<p>Виды:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ситуативная – ретроспективная – перспективная
по функции:	
по уровню:	
по типу рефлексивных действий:	
по функциональной позиции:	
Формы образовательной рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> – групповые организационные – индивидуальные – письменное анкетирование – графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания личной активности, самореализации)
	<ul style="list-style-type: none"> – дианостико-аналитические – нарративные – графические – интерактивные – наблюдение (внешнее, внутреннее) – самонаблюдение – опрос и анализ продуктов деятельности – самоотчёт
	<ul style="list-style-type: none"> – деятельностная – содержательная



– коммуникативная
– личностная (физическая, духовная, сенсорная, интеллектуальная)

Рефлексия в обучении – мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом **образования своей деятельности**.

Рефлексия относится к **содержанию предметных знаний и деятельности субъекта**.

Это исследование уже **осуществленной деятельности**.

Цель – **фиксация результатов** и повышение эффективности деятельности в дальнейшем.

Спецкурс «Теория и методика развития учебной рефлексии у младших школьников»

Модернизированная программа дисциплины с включением рефлексивных занятий в конце модуля, раздела, темы.

3 Условия развития и средства формирования рефлексии

Условия развития рефлексии	Средства формирования рефлексии
1. Формирование мотивационной готовности к развитию рефлексивных способностей.	Организация специального взаимодействия с учащимся для открытия смысла и мотивационной значимости рефлексии, выработка осознанного желания сосредоточить внимание на процессе и результатах мыслительной деятельности.
2. Знание учащимися структуры и содержания учебной деятельности, наличие представлений о эффективных способах ее регуляции.	Усвоение комплекса методологических знаний: о структуре деятельности, типах научного мышления, логических принципах, лежащих в основе научного знания, логике доказательств и объяснений. Система внешних требований к организации деятельности.
3. Преодоление поглощенности собственной деятельностью, обеспечение позиции анализа для выполнения дополнительных мыслительных действий.	Включение учащихся в диалоги, диспуты, противоречивые ситуации, диалоговый режим, метод беседы, переход в позицию новой деятельности через моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, постановка обучаемого в роль обучающего. Совмещение анализа предметного содержания деятельности с анализом собственных способов деятельности (знаково-символические, структурно-логические схемы, обобщающие таблицы для структурирования больших разделов изученного материала)
4. Обучение интеллектуальной саморегуляции.	Развитие осознаваемых действий самоконтроля (анализа цели, условий, способов, результатов, обучение самооценке, исправлению допущенных ошибок, стимуляция процессов самоанализа и др. Разработка научно обоснованных учебно-методических пособий, выполняющих организационно-контролирующую и управляющую функции, создающих условия самоконтроля, самокоррекции, активации учебной деятельности (специально сформулированные вопросы, алгоритмы самоконтроля). Развитие процессов самонаблюдения, отслеживания наличия или отсутствия знаний, привычки оценки результатов
5. Развитие творческого компонента мышления.	Стимуляция самостоятельной постановки научных проблем в развивающем обучении. Наличие проблемных ситуаций, решаемых сообща, учет результатов индивидуальной творческой деятельности («портфель достижений»).



6. Развивающее содержание форм контроля.	Замена системы отметок, системой критериев, формулировка экзаменационных вопросов, ориентирующих не на воспроизведение готового, а на поиск решения поставленной задачи. Экзамен как практическая деятельность специалиста, комплекс основных действий, входящих в будущую специальность.
7. Реализация принципов системности и проблематизации в сочетании с использованием рефлексии как метода в каждом шаге профессиональной деятельности.	Игровое обучение (организационно - развивающие игры), групповая работа (обмен знаниями, навыки межличностного взаимодействия), имитация профессиональной деятельности, решение учебно - производственных задач.
8. Субъект-субъектное взаимодействие и живое общение.	Диалоговые формы работы, задания на осознание следующих целей развития, постановка целей саморазвития, побуждение к выражению действий в слове.

4 Рефлексия учебно-профессиональной деятельности

Темы для включения в программу:

- Рефлексия учебно-профессиональной деятельности. Рефлексивный дневник.
 - Трудности собственной рефлексии во время выполнения заданий по теме «...».
 - Рефлексивный анализ семинарского занятия, доклада с презентацией, изучения темы, раздела.
 - Письменная рефлексия учебного труда по изучению темы, раздела.
 - Рефлексия полученного опыта (из лекции практики, занятия, дисциплины).
- Самоотчёт.
- Самодиагностика уровня сформированности ОК и ПК.

1. Выполните рефлексии собственной деятельности по отношению к изучению тем дисциплины в **виде рефлексивного дневника**. Для этого *сформулируйте ответы на вопросы после проведения каждого семинарского занятия:*

- 1) Что произошло?
- 2) Какие эмоции я испытывал при этом? Почему?
- 3) Что мне понравилось на занятии? Почему? Что мне не понравилось? Почему?



4) Что эта ситуация дала мне для личного развития?

5) Какой вывод для себя могу сделать в плане моей профессиональной деятельности?

Сформулируйте пожелания:

а) себе;

б) сокурсникам;

в) преподавателю.

2. Преподаватель (или студент) бросает **кубик Блума**, на гранях которого написаны начала вопросов: «Почему», «Объясни», «Назови», «Предложи», «Придумай», «Поделись». Необходимо сформулировать вопрос к учебному материалу по той грани, на которую выпадет кубик. Возможны два режима использования данного приёма: преподаватель задаёт соответствующие вопросы или студенты формулируют вопросы.

19

3. Разделитесь на группы. Постройте **ментальную карту** по теме «...» Группы меняются своими ментальными картами. (Например, первая группа передает свою карту второй группе, та – третьей и т. д., последняя группа передает карту первой группе). Представитель от группы должен восстановить по ментальной карте другой группы содержание темы.

4. В конце **семинарского занятия** ответьте на вопросы.

1) Что нового для себя я открыл, посетив занятие?

2) Какая идея или мысль на занятии произвела на меня наибольшее впечатление?

Почему?

3) С какими идеями, высказанными на занятии, я не могу согласиться? Почему?

4) Какие выводы для себя я могу сделать, поучаствовав в занятии?



5) Какие из мыслей или материалов занятия мне могут пригодиться в дальнейшем? Почему?

6) Что бы я рассказал своим товарищам об этом занятии? Почему?

5. Заполните таблицу **после доклада с презентационными материалами** ваших одногруппников по теме «...». Обсудите результаты выполнения задания в вашей группе.

Ключевые моменты доклада (презентации)	Что вызвало интерес?	Проанализируйте, почему именно это вызвало интерес?

6. Проанализируйте свои ощущения, трудности и проблемы, возникающие при собственной рефлексии во время выполнения заданий семинарских занятий при изучении темы «...». Можете ли их классифицировать, какие они: преодолимые или непреодолимые?

7. Заполните таблицу **«Знаю – Узнал – Хочу узнать»** (автор Донна Огл).

При заполнении таблицы каждый работает индивидуально. Затем объединяются в группы по 4–6 человек и вопросы «Хочу узнать» группируют по категориям. Последние предъявляют преподавателю, озвучивая категории, о которых бы они хотели узнать подробнее.

8. Задания, цель которых состоит в **формировании ценностных ориентиров профессиональной деятельности**, в развитии умения руководствоваться аксиологическим компонентом компетенции в будущей профессиональной деятельности.

Например: «Один учитель считает, что традиционный тип обучения наиболее подходит начальной школе, так как его несомненным достоинством является возможность за короткое время передать большой объем информации. Другому учителю кажется, что наилучших результатов можно достичь лишь при оптимальном



сочетании различных типов обучения, но он не может это объяснить. Кто из учителей прав? Убедите учителя в его правоте».

5 Письменная рефлексия учебного труда (в конце темы или раздела дисциплины)

1. Что хотели получить?
2. Что получили?
3. В чем совпадения и места разрывов между целью и результатом?
4. В чем причины разрывов?
5. Что делали и как?
6. Чего можно было желать другого?

6 Рефлексия полученного опыта из лекции преподавателя

1. Какую, на Ваш взгляд, проблему выдвинул лектор и почему?
2. Задумывались ли Вы об этой проблеме раньше? Считаете ли Вы ее актуальной? Объясните, почему.
3. Что нового для себя Вы открыли, прочитав конспект лекции?
4. Какие идеи или мысли при прочтении лекции произвели на Вас наибольшее впечатление и почему?
5. С какими идеями, высказанными в лекции, Вы не можете согласиться? Сформулируйте свою позицию и аргументируйте ее.
6. Какие выводы для себя Вы можете сделать, изучив материал лекции?
7. Какие из мыслей лекции Вам могут пригодиться в дальнейшем? Почему?
8. Что бы Вы рассказали своим товарищам об этой лекции? Почему Вам думается, что это их заинтересует?
9. О чем не сказал лектор?
10. Не появилось ли у Вас желания продолжить изучение данной тематики?



7 Содержание профессиональной подготовки студентов к развитию учебной рефлексии у младших школьников

Знаниевый компонент	Деятельностный компонент	Личностный компонент
<p>– сведения о роли учебной рефлексии в формировании умения учиться и в развитии саморегуляции учащихся;</p> <p>– предпосылки её развития у младших школьников;</p> <p>– знания о сущности учебной рефлексии;</p> <p>– механизмы и этапы её развития;</p> <p>– состав рефлексивных действий учащихся;</p> <p>– педагогические условия их развития;</p> <p>– способы профессиональных действий по развитию учебной рефлексии у младших школьников;</p> <p>– профессионально-рефлексивные действия</p>	<p>Диагностические профессиональные действия</p> <p>– диагностика учебной рефлексии школьников с учетом этапа ее развития;</p> <p>– использование результатов диагностики для корректировки профессиональной деятельности.</p> <p>Организационно-коммуникативные профессиональные действия</p> <p>– обоснованный отбор методов и средств развития учебной рефлексии;</p> <p>– планирование профессиональной деятельности по развитию рефлексивных действий учащихся;</p> <p>– прогнозирование возможных трудностей школьников в учебной рефлексии;</p> <p>– определение их причин и путей преодоления;</p> <p>– моделирование обнаружения учениками разрыва в собственных знаниях;</p> <p>– построения способа действия с предметным материалом;</p> <p>– использование вербальных и графических средств инициации учебной рефлексии на всех этапах урока;</p> <p>– разработка нестандартных методов и средств развития рефлексивных действий учащихся.</p> <p>Аналитические профессиональные действия</p> <p>– разграничение действий осознания учениками предметного содержания и учебной деятельности;</p> <p>– определение ресурса предметного содержания для развития учебной рефлексии;</p> <p>– его научная идентификация с целью выявления системных связей, с которыми связано определение разрыва в знаниях учащихся;</p> <p>– выделение ориентиров способа действия;</p> <p>– определение вклада теоретико-методических исследований в решение проблемы развития учебной рефлексии</p>	<p>Профессионально-рефлексивные действия</p> <p>– определение границы профессионального знания и незнания;</p> <p>– осмысление задачи учебно-профессиональной деятельности;</p> <p>– определение способов действий для решения задачи;</p> <p>– обоснование собственных профессиональных действий;</p> <p>– выделение возможных и актуальных затруднений в иницировании учебной рефлексии, их причин и путей преодоления;</p> <p>– соотнесение результата деятельности с поставленной задачей развития учебной рефлексии;</p> <p>– планирование совершенствования собственной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников.</p> <p>Формирование профессиональной рефлексии требует включения в личностный компонент исследуемой компетенции целеустремленности, критичности мышления, мобильности</p>



8 Комплекс заданий (нацеленный на формирование умений по коммуникативной, личностной, интеллектуальной и кооперативной рефлексии)

1. Напишите эссе (500 знаков) на основе своих размышлений по ключевым проблемам обучения младших школьников.

2. Напишите **аналитическое сочинение**, опираясь на вопросы.

Насколько хорошо я понял и усвоил данную тему?

Какую информацию было проще понять и запомнить?

Какой из вопросов темы усвоен хуже других?

Почему мне было сложно разобраться именно в этом вопросе? Каковы причины непонимания, незнания?

Что показалось наиболее интересным, значимым в теме?

23

Как материал темы связан с моей будущей профессиональной деятельностью?

С какими другими областями знаний (учебными дисциплинами) связана данная тема? В чём проявляется эта связь?

3. Сформулируйте свое **личностное и профессионально-педагогическое приращение** при изучении темы «...». Определите основные задачи своего дальнейшего личностно-профессионального самосовершенствования.

4. **Отразите свое понимание** теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, сложившееся у Вас в ходе изучения данной темы.



Сформулируйте свое понимание роли данной теории в обеспечении качества образования младших школьников.

5. На основе изучения темы «Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова» и анализа собственной подготовки **самоопределитесь по отношению к рассмотренным подходам**. Для этого ответьте на вопросы: Что для меня означает «умение выполнять учебное задание» и «научить выполнять учебное задание»?

6. **Выделите и запишите** в тетрадь Ваши знания, умения и навыки, способности и компетентности (с точки зрения будущего учителя начальных классов), связанные с изучением темы «...», дайте им самооценку в выбранной Вами форме.

7. На основе изученного материала и своих размышлений **напишите небольшое эссе по проблеме темы «...»**.

8. **Какие изменения в понимании** организации образовательной деятельности учащихся начальных классов **произошли у Вас в ходе изучения вопроса** о формировании учебной деятельности у детей младшего школьного возраста? Какие возникли трудности, противоречия? Как Вы пытались (предполагаете) их решить?

9. Какие из изученных типов обучения Вам понравились более всего и почему? Какие из них Вы **хотели бы применить в своей профессиональной педагогической деятельности** и почему?



10. Где и в каких из предложенных ситуаций при изучении темы «...», Вы чувствовали себя в роли ученика, учителя или наблюдателя? **Какие примеры образовательных ситуаций** можно извлечь в этих случаях?

9 Этапы организации рефлексии в обучении

1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности. Эта деятельность должна быть завершена или прекращена.

2. Восстановление последовательности выполненных действий.

3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения её эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных учителем или определяются учеником на основе своих целей.

4. Выявление и формирование результатов рефлексии. Таких результатов 25 может быть выявлено несколько видов:

– предметная продукция деятельности – идеи, предложения, выявленные закономерности, ответы на вопросы;

– способы, которые исследовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности;

– гипотезы по отношению к будущей деятельности.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

10 Характеристика уровней сформированности профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии у младших школьников

Интуитивный (нулевой) уровень. В системе ценностей учебная рефлексия отсутствует, студенты относят развитие учащихся к профессиональным задачам,



но не могут раскрыть его сущность и не имеют представления о роли учебной рефлексии в данном процессе. Они не могут инициировать развитие рефлексивных действий целенаправленно вследствие отсутствия необходимых знаний и способов действия; не склонны к профессиональной рефлексии и не владеют профессионально-рефлексивными действиями.

Репродуктивный (низкий) уровень. Будущие учителя знают о требовании формирования учебной рефлексии, но недостаточно глубоко понимают ее роль в развитии детей, не ориентируются на ее развитие в профессиональной деятельности. Знания студентов о составе рефлексивных действий и условиях их развития неглубоки и бессистемны, они могут только воспроизводить профессиональные действия в стандартных учебных ситуациях. Студенты не испытывают потребности в профессиональной рефлексии; у них возникают трудности в осуществлении профессио-нально-рефлексивных действий.

Адаптивный (средний) уровень. Необходимые профессиональные ценности присвоены, студенты могут раскрыть роль учебной рефлексии в развитии школьников и стремятся ее формировать на уроке. Они владеют необходимыми знаниями и реализуют способы действия в различных учебных ситуациях. Однако у студентов возникают трудности в разграничении осознания школьниками предметного содержания и их рефлексивных действий, в установлении связи между ними; в определении разрыва в знаниях учеников; при моделировании действий в нестандартных учебных ситуациях. Студенты склонны к профессиональной рефлексии, но могут испытывать затруднения в ее осуществлении вследствие недостаточной сформированности рефлексивных умений.

Творческий (высокий) уровень. Необходимые ценности присвоены и являются устойчивыми ориентирами в профессиональной деятельности. Для будущих учителей характерно понимание всех развивающих функций учебной



рефлексии. Студенты владеют требуемыми знаниями в системе, успешно выполняют действия по развитию учебной рефлексии в различных учебных ситуациях, проявляют творчество.

Если у них возникают трудности, они могут их идентифицировать и преодолеть самостоятельно, поскольку стремятся выстроить осмысленную деятельность на теоретической основе. Значимость профессиональной рефлексии осознается, она осуществляется регулярно.

11 Диагностика выявления уровня сформированности профессионально-рефлексивных действий

– Имеет ли учебная рефлексия специфическое значение в развитии ребенка? Если имеет, то какое? (Далее варианты ответов). Некоторые учителя полагают, что формировать учебную рефлексию на уроке сложно, этим должны заниматься психологи на дополнительных заданиях или индивидуально. 27
Согласны ли Вы с ними? (Далее варианты ответов).

– Выберите продолжение фразы: При обучении русскому языку важно развивать учебную рефлексию, так как она... (Далее варианты ответов).

– Какие из действий учащихся свидетельствуют о выполнении ими учебной рефлексии? Варианты ответов:

а) Ученик подчеркивает безударные гласные в корне и объясняет, почему их надо проверять.

б) Ученик подчеркивает безударные гласные, которые он проверять умеет.

в) Перед изучением правописания сочетаний ча, ща ученик рассказывает, какие способы обозначения мягкости согласных он знает.

г) Ученик слушает задачу урока, которую формулирует учитель, и объясняет, что он должен узнать на уроке.



д) Ученик после выяснения, каких знаний ему не хватает, говорит, что он должен на уроке узнать.

Выберите вариант действия учителя с целью инициации учебной рефлексии у школьников:

а) Учитель: Можно ли решить задачу? Это слово обозначает процесс. Какой частью речи оно является?

б) Учитель: Можно ли решить задачу: это слово отвечает на вопрос что? Какой частью речи оно является?

12 Методические задачи

Комплекс методических задач

Первая группа: задачи, цель которых состоит в формировании ценностных ориентиров профессиональной деятельности, в развитии умения руководствоваться аксиологическим компонентом компетенции в будущей профессиональной деятельности. Например: «Один учитель считает, что учебную рефлексия лучше развивать на дополнительных занятиях, этим должен заниматься психолог. Другому учителю кажется, что учебную рефлексия можно и нужно развивать на уроках русского языка, но он не может это объяснить. Кто из учителей прав? Убедите учителя в его правоте».

Вторая группа: задачи:

а) требующие узнавания рефлексивных действий учащихся на разных этапах их развития и профессиональных действий учителя, активизирующих учебную рефлексия младших школьников;



б) на определение целесообразности действий учителя в заданных условиях формирования рефлексии, на обнаружение недочетов и ошибок в профессиональных действиях. Например: «Дети выполняли упражнение: они искали безударные гласные в корне, выделяли их, писали в скобках проверочные слова. Ведь они осознавали то, что они делали. Осуществляли они рефлекссию или нет?». Материал для анализа предлагается как негативный (формируется умение критически анализировать и обосновывать решение; развивалось действие контроля), так и позитивный (способствует накоплению будущими учителями опыта в развитии учебной рефлексии). Для анализа отбираются фрагменты уроков русского языка, упражнения и задания из учебников.

Например: Учитель считает, что все его действия инициируют учебную рефлекссию.

Согласны ли Вы с ним? Ответ обоснуйте. **Ситуации:**

а) до письма строчной буквы у учитель спрашивает: Из каких элементов ²⁹ состоит буква у? Зачем мы будем сейчас писать узор в виде соединенных петель?

б) до письма заглавной буквы Р учитель говорит детям: «Сейчас мы будем учиться писать заглавную букву Р, чтобы мы могли написать название нашей страны»;

в) учитель: Подпишите над словами части речи;

г) учитель: Подчеркните части речи, которые вам известны.

Третья группа задач задания, в которых от студентов требуется применить алгоритмы способов действия. Они сначала решаются путем конкретизации практических знаний или умений, затем выполняются путем подведения ситуации под общий способ действия. Например, на уроке изучения орфограммы «Безударная гласная в приставке» в 3-м классе на этапе изучения нового материала учитель предложил ученикам записать слова «водичка, кормушка,



записка». Ученики не знают общего понятия «орфограмма» и сущности способа проверки всех орфограмм. Учитель попросил выделить части слова и определить, в каких частях слова имеются безударные гласные. Какие дальнейшие действия может выполнить учитель с целью инициации учебной рефлексии? Воспользуйтесь одним из известных Вам алгоритмов способа действия учителя в сфере развития учебной рефлексии. Измените действия учителя в ситуации, когда ученики работают по учебнику В.В. Репкина, действуя по тому же алгоритму.

Четвёртая группа – поисковые задачи, которые предполагают самостоятельный выбор условий деятельности, моделирование деятельности по развитию учебной рефлексии в контексте разных систем обучения предмету; требуют от будущих учителей творческих и самостоятельных решений. К ним относятся задания на разработку отдельных упражнений, фрагментов уроков и целых уроков, направленных на развитие рефлексивных действий учащихся. ³⁰ Например, разработайте урок по теме «Правописание безударных личных окончаний глаголов», в процессе которого ученики осуществляют учебную рефлексия на все компоненты деятельности в рамках выбранной Вами программы по русскому языку. Попробуйте объединить на уроке средства, иницирующие учебную рефлексия, и средства, способствующие развитию познавательного интереса и учебного контроля. В конце задач содержится указание на обоснование своего решения, на анализ собственной деятельности после решения задачи и определение средств успешной деятельности и дальнейшего профессионального развития. Таким образом, поисковые задачи развивают профессиональную рефлексия; они способствуют формированию у студентов собственной позиции в развитии учебной рефлексии у школьников.

На статусном и позиционном этапах в подготовку входит индивидуальная работа будущих учителей во время педагогической практики по



специально разработанным заданиям, нацеленным на формирование необходимых аналитических, организационно-коммуникативных и диагностических действий по развитию учебной рефлексии и рефлексивных действий самих студентов. В процессе обучения студентам предлагается составлять собственные диаграммы развития профессиональной компетенции в развитии учебной рефлексии. Для этого им предлагается оценить знаниевый, деятельностный компоненты собственной компетенции по трехбалльной шкале: могу воспроизвести, могу применить, владею свободно. Аксиологический, личностный компоненты компетенции оцениваются по той же системе, но установки другие: знаю, что надо развивать, но не выполняю; понимаю, что нужно выполнять, и стараюсь делать; убежден в необходимости и делаю это регулярно.



Список использованной литературы

1. Алексеева О.В., Формирование профессиональной рефлексии у будущих учителей начальных классов // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск №17: Электронный ресурс: <http://e-koncept.ru/2015/75231.htm>.

2. Бережнова О.В. Психолого-педагогическая поддержка студентов в выборе профиля образования как путь их самореализации. // Материалы научно-практической конференции «Подготовка специалистов сферы образования в условиях его модернизации: переходная и профильная модели» - Волгоград, 2005 январь. – 0,1 п.л.

3. Бережнова О.В. Рефлексивная деятельность – путь к успеху. // Материалы научно-практической конференции «Стратегии педагогического успеха: пути и средства реализации» – Ростов-на-Дону, 2005. - 0.2 п.л.

4. Бережнова О.В. Рефлексия и саморазвитие личности - основные ценности гуманистического образования. – Годичное собрание ЮО РАО, XXIV Южно-Российские психолого-педагогические чтения «Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона» – Волгоград, 2005. - 0,1 п.л.

5. Биба А.Г., Подготовка будущих учителей к развитию учебной рефлексии у младших школьников с позиции компетентностного подхода, Бюллетень. Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию №1 (6) – 2014.

6. Божович Л.И. Развитие личности в онтогенезе // Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Межд. пед. академия, 1995. – 349 с.

7. Вульф Б.З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. №1. С. 63-65.



8. Головин А.А. Профессиональная рефлексия будущего специалиста: структура и содержание // Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 162-172.
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. Корнилова О.А. Профессиональная рефлексия: понятие, компоненты, уровни, этапы организации // Сборник статей студентов и молодых ученых всероссийской научно-практической конференции. Том 4. 2007. С. 153-158.
12. Маркова А.К. Психологические основы формирования профессиональных компетенций учителя // Актуальные проблемы подготовки учителя: сб. науч. тр. – М., 1997. – 386 с.
13. Митина Л.М. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе // Вопросы образования. – 2001. – № 2. – С. 27–34. 33
14. Никандров Н.Д., Грохольская О.Г. Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание. Особенности личностной составляющей развития специалиста-профессионала // Научные исследования в образовании. 2013. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-deyatelnost-ee-suschnost-struktura-i-soderzhanie-osobennosti-lichnostnoy-sostavlyayushey-razvitiya-spetsialista>
15. Слостенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Просвещение, 1993. – 260 с.
16. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека М., 1995
17. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии под ред. Ладенко И.С. Новосибирск, 1987
18. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41–49.



19. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия//Исследования речемыслительной деятельности –Алма-Ата,1974.

20. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.А. Ляудис. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 304 с.

21. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М.: Высшая школа, 1994. – 376 с.