

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.04.01 Педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Менеджмент в образовании

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Студент

О.К. Бурлакова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

к.п.н., доцент В.В. Щетинина

руководитель

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2020

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы методической деятельности по формированию рефлексивной культуры учителей начального образования	13
1.1 Проблема формирования рефлексивной культуры учителей начального образования в современных исследованиях	13
1.2 Характеристика организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования	29
Глава 2 Экспериментальная работа по апробации организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования	47
2.1 Выявление уровня сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования	47
2.2 Содержание методической работы по реализации организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования	62
2.3 Выявление динамики в уровне сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования	76
Заключение	85
Список используемой литературы	87
Приложение А Карта самодиагностики рефлексивной культуры педагога .	93
Приложение Б Анкета «Рефлексивные знания учителей начальных классов»	94
Приложение В Карта самооценки учителей «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию»	96

Приложение Г Диагностическая методика «Изучение педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова)	98
Приложение Д Методика оценки рефлексивных способностей (авторы О.Б. Даутова, С.В. Христофоров, модифицированная) ...	100
Приложение Е Результаты констатирующего этапа эксперимента.....	101
Приложение Ж Результаты контрольного этапа эксперимента.....	102

Введение

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена изменением требований к профессиональной деятельности учителя с связи с обновлениями в системе общего образования, актуализацией ценностей и смыслов образования. Это обострило вопросы профессиональной культуры современного педагога, в том числе такой ее неотъемлемой части как рефлексивная культура. Действуя в постоянно изменяющихся условиях, учитель сталкивается с необходимостью осуществлять анализ и рефлексию своей деятельности на соответствие этим условиям, осуществлять обоснованный выбор способов решения профессиональных задач. Рефлексивная деятельность становится основой самоуправления собственной профессиональной деятельностью в условиях неопределенности, основой осмысления и обобщения своего профессионального опыта, условием успешной самореализации педагога как профессионала.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования учитель начальных классов должен быть готов и способен творчески осмысливать и решать проблемно-конфликтные ситуации, уметь анализировать и оценивать свою профессиональную деятельность, уметь находить новые смыслы и ценности, уметь адаптироваться в различных межличностных системах отношений. Это обуславливает значимость рефлексивной культуры современного учителя начальных классов и необходимость ее постоянного совершенствования.

В связи с этим важной задачей методической деятельности руководителя образовательной организации является создание организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей.

Актуальность на научно-теоретическом уровне обусловлена необходимостью исследования проблем педагогической рефлексии и

рефлексивной деятельности учителей начального образования, а также формирования их рефлексивной культуры в условиях реальной профессиональной деятельности.

Изучение современных исследований (В.И. Андреев, Н.Г. Алексеев, Т.В. Баранова, А.А. Бизяева, К.Я. Вазина, М.М. Карнелович, А.В. Карпов, Ю.В. Ковалёва, Л.А. Кунаковская, И.Г. Липатникова, А.А. Хлусова, Г.И. Шевченко и другие), позволяет установить значение педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности педагога.

Исследователи подчеркивают, что, решая профессиональные задачи, педагог находится в двух ипостасях: он выступает организатором и руководителем педагогического процесса, и одновременно, благодаря аналитико-рефлексивной деятельности, его сознание должно быть направлено на осмысление происходящего, оценку и выстраивание своего поведения в соответствии с характером педагогической ситуации. При этом отмечается, что учителя нередко подменяют анализ собственной деятельности, связанный с рефлексией и поиском причин успешности или не успешности своей работы, простой констатацией сделанного, а неудачи в часто объясняются внешними причинами.

Рефлексия, являясь, необходимым компонентом в структуре педагогического мышления, обеспечивает осуществление инновационной деятельности педагога. Рефлексивная деятельность определяется как интегрирующий механизм, обеспечивающий развитие творческого мышления и саморазвития личности педагога. Она является побудителем к самостоятельному творчеству, условием профессионального саморазвития.

В современной психолого-педагогической науке наблюдается повышенный интерес к формированию рефлексивной культуры в связи с актуальностью ценностно-ориентированного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в образовании.

Понятие «рефлексивная культура» разработано в русле рефлексивно-гуманистического направления психолого-акмеологических исследований

(А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Ю. Степанов и другие). Рефлексивная культура человека определяет особенности и качество способов его коммуникации, профессиональной деятельности, самореализации в обществе. Такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого отношения человека к своему профессиональному становлению, развитию, к себе как индивидуальности, к способам своего общения с другими, к культуре в целом.

В современных исследованиях нет единого понимания сущности и компонентов рефлексивной культуры учителей, условий ее формирования. Определяется возможность решения проблемы в связи с реализацией в деятельности руководителя личностно-ориентированного подхода, с переходом от управления формированием рефлексивной культуры педагога к самоуправлению, от управляемого методистом образования педагогов – к самообразованию, предполагающему самоактуализацию рефлексивности.

Ряд исследователей определяют важности создания в образовательной организации рефлексивной образовательной среды (М.Е. Белобородова, А.А. Бизяева, Л.М. Ильязова, Л.Б. Соколова, Н.Г. Баженова М.А. Федорова, С.Г. Вахитова, А.А. Хлусов, О.Ю. Малахова, А.А. Хлусова и другие). А.А. Бизяева говорят о значимости создания в образовательной организации рефлексивно-инновационной среды в совокупности психологической и социальной составляющей, обеспечивающей возможность осуществления педагогом самоисследования и самокоррекции, стимулирующей сотворчество.

Нами установлено, что формирование рефлексивной культуры современных педагогов начального образования не стало предметом экспериментального научного исследования, не определена суть, содержание и условия данного процесса.

Актуальность на научно-методическом уровне обусловлена необходимостью исследования методических аспектов деятельности руководителя по разработке и реализации в образовательном учреждении

организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Анализ научных исследований и практики образовательной деятельности в образовательных учреждениях выявил следующие **противоречия:**

- между важностью формирования рефлексивной культуры у учителей начального образования и недостаточным исследованием ее компонентов и содержательно-методических основ этого процесса;
- между необходимостью методической деятельности руководителя образовательной организации по формированию рефлексивной культуры у учителей начального образования и недостаточной разработкой организационно-педагогических условий данной работы.

Для разрешения данных противоречий нами была сформулирована **проблема исследования:** каковы организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования?

Объект исследования: методическая деятельность по формированию рефлексивной культуры учителей начального образования.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Цель исследования: определить, охарактеризовать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование рефлексивной культуры у учителей начального образования возможно при реализации следующих организационно-педагогических условий:

- определение задач и содержания методической работы на основе выявления и анализа проблем конкретных учителей с учетом результатов диагностики уровня сформированности компонентов рефлексивной культуры;

- поэтапная планомерная реализация комплекса взаимосвязанных форм методической работы с учителями, обеспечивающих освоение компонентов рефлексивной культуры при реализации субъектной позиции учителя;
- разработка и реализация индивидуальных маршрутов творческого саморазвития учителей;
- психолого-педагогическое сопровождение актуализации рефлексивности образовательной деятельности педагогов;
- создание рефлексивного сообщества педагогов по аналитическому осмыслению, обобщению и распространению своего практического опыта (в рамках единой методической темы);
- организация рефлексивной образовательной среды как среды самопознания и творческого саморазвития.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие **задачи исследования**.

1. Раскрыть теоретическое состояние исследуемой проблемы на современном этапе, уточнить содержательные характеристики компонентов рефлексивной культуры учителей начального образования.

2. Разработать критериально-диагностический аппарат и изучить уровень сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования и организационно-педагогические условия в образовательной организации по ее формированию.

3. Разработать и апробировать организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

4. Определить динамику в уровне сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования после реализации разработанных организационно-педагогических условий.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- подходы к определению компонентов рефлексивной культуры педагогов (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Ю. Степанов и другие),
- идеи о становлении и развитии рефлексивной культуры учителя (В.А. Сластёнин),
- подходы к определению организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры педагогов (А.А. Бизяева, Г.Г. Ермакова, Л.А. Кунаковская, Г.И. Щукина и другие),
- подходы к определению содержания методической работы в образовательной организации (К.С. Буров, И.Г. Вертилецкая, М.А. Гуляева и другие),
- подходы к определению организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры у педагогов (Г.Н. Бахарева, И.И. Малых, В.И. Чарская и другие),
- теория управления (В.Г. Афанасьев, Ю.В. Васильев, В.Р. Веснин, О.С. Виханский, И.Н. Герчикова, А.Е. Капто, В.И. Кондрух и другие).

Для достижения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования**: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; интерпретация, обобщение практического опыта, системный анализ); эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); методы обработки результатов (количественный и качественный анализы полученных данных).

Опытно-экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Лицей № 37». В исследовании приняли участие 10 учителей начальных классов.

Организация и основные этапы исследования. В осуществлении исследования можно выделить три этапа.

Первый этап – теоретико-поисковый (сентябрь 2018 г. – апрель

2019 г.). Изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы с целью установления состояния проблемы в науке и педагогической практике. Составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата. Определение диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования и по изучению деятельности методиста по проблеме организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования (проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов).

Второй этап – экспериментальный (апрель 2019 г. – февраль 2020 г.). Разработка, апробация и корректировка этапов и содержания работы методиста по проблеме разработки и внедрения организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования. Обработка, проверка и систематизация полученных результатов, проведение повторной диагностики уровня сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (февраль – июнь 2020 г.). Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы. Осуществление анализа, обобщения и систематизации результатов экспериментальной работы. Оформление диссертационных материалов, формулировка выводов.

Научная новизна исследования: получены новые данные о состоянии проблемы в науке и педагогической практике; определены организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Теоретическая значимость исследования: охарактеризованы и обоснованы организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования; уточнены и

охарактеризованы компоненты и уровни сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования.

Практическая значимость исследования: в практике управленческой деятельности могут быть использованы разработанный критериально-диагностический аппарат изучения уровня сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования и организационно-педагогических условий руководства процессом ее формирования в образовательной организации; разработанный комплекс форм методической работы с учителями (мероприятий), обеспечивающих формирование рефлексивной культуры; методические рекомендации по реализации разработанных организационно-педагогических условий.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались концептуальными научными положениями психологии и педагогики; адекватностью и комплексностью методов исследования соответствующих предмету, целям, задачам исследования; личным участием автора в исследовании и получении научных результатов; этапами исследования.

Личное участие автора в исследовании заключено в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, а также в разработке и апробации критериально-диагностического аппарата исследования и организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Его результаты докладывались на следующих конференциях: научно-практическая конференция «Студенческие Дни науки» ТГУ (2019 г., 2020 г.), отчетные конференции по практике. По итогам исследования опубликованы пять статей.

Положения, выносимые на защиту.

1. Рефлексивная культура учителей начального образования представляет собой интегративное, динамическое образование личности,

которое включает в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к профессиональной деятельности и на развитие значимых профессионально-личностных качеств. Компонентами рефлексивной культуры педагога являются: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный. Уровень рефлексивной культуры педагога проявляется в рефлексивности педагога. Формирование рефлексивной культуры происходит в ходе его рефлексивной деятельности; определяется особенностями его профессионального самосознания, обусловлено процессами самопознания и самопонимания. Содержание и способы совершенствования рефлексивной культуры определяют индивидуальный маршрут творческого саморазвития педагога.

2. Формированию рефлексивной культуры у учителей начального образования обусловлено организационно-педагогическими условиями, созданными методической службой в образовательной организации. Их определение и содержательная конкретизация связаны с реализацией ценностно-ориентированного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов; с рефлексивным управлением инновационными процессами в образовательном учреждении.

3. Рефлексивное сообщество педагогов как основной компонент рефлексивной образовательной среды обеспечивает стимулирование потребностей, ценностных ориентаций и мотиваций руководителей и педагогов к овладению рефлексивными умениями, обобщению и распространению положительного профессионального опыта аналитико-рефлексивной деятельности, поддержку педагогического творчества,

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, список используемой литературы (54 наименования), 7 приложений. Для иллюстрации текста используется 13 таблиц, 3 рисунка. Основной текст работы изложен на 92 странице.

Глава 1 Теоретические основы методической деятельности по формированию рефлексивной культуры учителей начального образования

1.1 Проблема формирования рефлексивной культуры учителей начального образования в современных исследованиях

Инновационные процессы в современной школе, связанные с реформированием системы образования, требуют от педагога развитого педагогического мышления, основным компонентом которого является рефлексия. В связи с этим развитие рефлексивной культуры учителя становится важной задачей профессиональной подготовки современного учителя.

В условиях постоянных обновлений образовательной системы учителям необходимо выступать не только в роли организатора и руководителя образовательного процесса, но и в роли непредвзятого судьи, который способен адекватно оценивать свою деятельность, стремиться узнавать и применять новые технологии, методы, приёмы, меняться, саморазвиваться, совершенствоваться как профессионал и как личность.

Определяя проблему формирования рефлексивной культуры учителей начальной школы, выделим специфику ряда понятий.

Уточним специфику рассмотрения понятий: рефлексия (как результат и как процесс), рефлексивность (как психическое свойство), рефлексирование (как состояние), рефлексивная деятельность и рефлексивная культура.

В философии рефлексия определяется как способность человеческого мышления к критическому самоанализу [44].

«Словарь практического психолога предлагает два значения понятия «рефлексия» (от лат. reflexio – отражение) – размышление, полное сомнений, противоречий; анализ собственного психического состояния; механизм взаимопонимания – осмысление субъектом того, какими средствами и

почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению» [39, с. 494-495].

«Рефлексия – это особый вид мыслительной деятельности: процесс мышления человека о себе как субъекте мыслительной деятельности, содержании своего мышления и сознания, характере процесса мышления. Данный процесс характеризуется тремя сторонами: частотой рефлексивных выходов, сложностью рефлексивной стратегии, степенью развитости, зрелости процесса (определяется способностью к теоретическому и практическому осуществлению рефлексии)» [28, с. 12-13].

В процессе рефлексии человек может анализировать: знания о структуре и характере взаимодействий в коллективе (роли, организация взаимодействия); поведение другого человека, представления о его внутреннем мире, причины его поступков; свою индивидуальность, образы собственного «Я», свои поступки; знания об каком-либо объекте и способы действия с ним.

«В сложном процессе рефлексии присутствуют, как механизм, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сама личность, какова она есть в действительности; как эта личность воспринимается партнером; как она видит самую себя; и отношение к этим трем позициям другого партнера» [9, с. 34].

Рефлексия является значительным компонентом не только в педагогической деятельности, но и в деятельности человека в целом. Включая рефлексии в педагогическое мышление и повышая взаимосвязь её сторон, учитель может реализовать свой надситуативный уровень мышления.

В педагогике рефлексия рассматривается как процесс и результат фиксирования участниками образовательного процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого [27]. Рефлексия, являясь значительной развивающей функцией, становится важным фактором личностного роста человека.

Б.З. Вульф и В.Н. Харькин, определяя специфику педагогической рефлексии отмечают: «профессиональная рефлексия – та же внутренняя работа: соотнесение себя, возможностей своего Я с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. В свою очередь, педагогическая профессиональная рефлексия – то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом» [16, с. 8-9].

А.К. Маркова понимает педагогическую рефлексия как обращенность сознания на самого себя, учет представлений учителя о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика. «Педагогическая рефлексия – это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуаций, на этой основе уточнить представления о себе. Рефлексия означает осознание учителем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях. Учителю важно развивать у себя здоровую, конструктивную рефлексия, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными сомнениями и колебаниями. Педагогическая рефлексия – это самостоятельное обращение к самоанализу без того, чтобы от него это потребовала администрация» [33, с. 24]. А.К. Маркова включает педагогическую рефлексия в группу психологических качеств учителя и понимает её как обращенность сознания на самого себя, учет представлений учителя о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика.

А.А. Бизяева определяет «педагогическую рефлексия как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как её субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки её эффективности для развития личности ученика» [9, с. 57].

По определению М.М. Кашапова, «профессиональная педагогическая рефлексия – способность и потребность учителя осознавать свои состояния,

сопоставлять свои задачи, свои действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки, коррекции и совершенствования своей педагогической деятельности и педагогического общения» [26, с. 418].

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). Поэтому подчеркивается значительная роль рефлексии в профессиональном самосовершенствовании педагога.

Ценность профессиональной рефлексии для педагога выражается во взаимосвязи его самосовершенствования мыслительной активности с волевой саморегуляцией собственного личностного роста. Объективные характеристики рефлексии: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания. Субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я» – концепция, установки, личностные особенности.

В психологии выделяются два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интра – и интерпсихическая» рефлексия. Первый тип рефлексии соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу. Второй тип рефлексии – со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью встать на место другого, также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии.

В педагогике существуют различные подходы к определению типов педагогической рефлексии. В нашем исследовании мы опираемся на подход С.Ю. Степанова и И.Н. Семёнова, которые выделяют следующие типы педагогической рефлексии:

- кооперативная рефлексия – характеризуется «высвобождением» субъекта рефлексии из процесса деятельности, его переходом во внешнюю позицию по отношению к выполненной и планируемой деятельности;
- личностная рефлексия – характеризуется изменением субъектом отношения к себе, что приводит к изменению поступков; направлена на исследование субъектом собственного «Я», своей индивидуальности;
- интеллектуальная рефлексия – направлена на исследования знаний об объекте и способах действия с ним;
- коммуникативная рефлексия – направлена на смену представлений о другом субъекте на более адекватные для данной ситуации, что позволяет выстроить эффективное взаимодействие с данным субъектом [41].

Компонентами педагогической рефлексии являются:

- рефлексия педагогом деятельности учащихся (учащегося),
- рефлексия педагогом своей педагогической деятельности,
- рефлексия педагогом педагогического взаимодействия [47].

Педагогическая рефлексия оказывает значимое влияние на развитие педагога. Для того, чтобы более точно определить значимость педагогической рефлексии, рассмотрим её функции:

- диагностическая – определяет уровень эффективности педагогической деятельности;
- проектировочная – обеспечивает планирование педагогической деятельности: постановка цели, задач, построение модели педагогического процесса;
- организаторская – реализует построение эффективного взаимодействия с участниками учебного процесса;
- смыслотворческая – обеспечивает осознание смысла педагогической деятельности, её назначение и места каждого участника в ней;

- коррекционная – обеспечивает побуждение к изменению в педагогическом взаимодействии или в педагогической деятельности;
- мотивационная – обеспечивает определение направленности, характера и результативности педагогической деятельности [9].

Без рефлексии невозможен профессиональный рост учителя. Способность педагога творчески смотреть на образовательный процесс, анализировать свою деятельность, критически её оценивать, меняться самому, применять новые технологии, методы и приёмы в своей работе – это всё связано с рефлексией.

Т.В. Ушаева рассматривает рефлексию как специфическую способность, которая позволяет педагогу сделать свои мысли, эмоциональное состояние, действия и отношения – предметом специального рассмотрения. Исследователь «выделяет также уровни рефлексивного сознания, определяющие генезис его возникновения:

- остановка, «разрыв», выход за пределы автоматически привычного;
- фиксация разрыва;
- предельное обобщение объективированного содержания;
- трансцендирование» [43, с. 248-249].

Т.В. Ушаева считает, что «существует глубокий слой отношений – духовно-практический, требующий и высокого уровня рефлексии, который связан с философским осмыслением самой гносеологической ситуации с выходом за пределы субъект-объектных взаимодействий, с перестройкой массовидной структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов самих этих структур» [43, с. 248].

А.А. Тюков выделяет «шесть основных этапов (компонентов) психологического механизма рефлексивного процесса:

- 1 этап – рефлексивный выход, который происходит из-за разрыва в структуре деятельности коммуникации при передаче другому смыслов своей деятельности;

- 2 этап – интенция – субъект рефлексии должен понять действительность как определённое содержание;
- 3 этап – категоризация – субъект рефлексии рассматривает свою деятельность с точки зрения различных компонентов: целей, задач, знаний, технологий, методов, средств и так далее;
- 4 этап – конструирование мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности;
- 5 этап – схематизация целостной картины рефлексивируемой деятельности в виде специальных знаковых средств;
- 6 этап – объективация рефлексивного описания, в результате которого происходит оценка эффективности рефлексии путём сравнения результата и процесса, способов рефлексивной деятельности» [42, с. 24-27].

Рефлексивность является одним из основных качеств личности, так как данная форма и способность мышления позволяет человеку осознавать самого себя, переосмыслить содержание своей деятельности. Рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями. Педагог принимает решения обдуманно, планируя свою деятельность, старается внутренне спрогнозировать результаты и пути достижения поставленных задач, выбирая наиболее эффективные из них.

Рефлексивность педагога возникает тогда, когда он осознаёт неэффективность прежнего образца действий, приёмов и способов педагогической деятельности, и стремится открыть для себя новые формы активности на всех уровнях, включая личностный и социальный. Что позволяет учителю гибко перестраиваться по мере изменения ситуаций и учитывать социальные потребности. Рефлексивность, являясь частью творческого процесса, приводит к созданию педагогических инноваций.

Педагогическая рефлексия способствует включению внутренней активности педагога и задаёт направление его непрерывного самообразования.

По мнению А.В. Карпова, при изучении рефлексивности педагогов должна обязательно учитываться её направленность. Общее свойство рефлексивности включает 2 типа рефлексии (интрапсихическая и интерпсихическая), а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно [24].

Л.А. Кунаковская определяет рефлексивную деятельность, как умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою педагогическую деятельность, развивать самосознание, проявляющееся в самопознании, самооценке и саморегулировании поведения; стремление к личностному росту, самовыражению и саморегуляции [28].

По мнению Г.И. Щукиной, «анализ рефлексивной деятельности педагога следует осуществлять через ее структуру: цель, мотивы, содержание, предметные действия, умения, результат. В связи с этим рефлексивная деятельность характеризуется следующим: ей присущи свойства деятельности (целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность) и характерна общность в построении и способов, процесса деятельности и ее конечных результатов» [49, с. 57].

Уровень профессиональной рефлексии деятельностно и личностно обусловлен сформированностью рефлексивной культуры педагога. Рефлексивная культура педагога является неотъемлемой частью педагогической культуры учителей.

Рефлексивная культура обеспечивает эффективное решение педагогических задач. Учителю необходимо становиться на разнообразные позиции, и выполнять соответствующие данной позиции функции. Выступая экспертом по подаче информации, педагог должен грамотно конструировать образовательный процесс; в качестве эксперта по коммуникации, учителю нужно организовывать деятельность учащихся, а также наладить процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса; позиция

исследователя-аналитика требует от учителя непрерывного накопления и изучения собственного опыта. В каждой позиции учителем задействуются различные компоненты рефлексивной культуры, осуществляются различные рефлексивные действия. Рефлексивные умения являются неотъемлемой частью рефлексивной культуры учителя [7].

Понятие «рефлексивная культура» разработано в русле рефлексивно-гуманистического направления психолого-акмеологических исследований (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, С.Ю. Степанов и другие). Рефлексивная культура человека определяет особенности и качество способов его коммуникации, профессиональной деятельности, самореализации в обществе. Такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого отношения человека к своему профессиональному становлению, развитию, к себе как индивидуальности, к способам своего общения с другими, к культуре в целом.

«Рефлексивная культура включает в себя: возможность творчески, по-новому осмысливать и преодолевать проблемные ситуации, выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний; умение обрести новые силы, смыслы и ценности; вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений, ставить и решать неординарные практические задачи управления» [34, с. 142].

Социологическая энциклопедия определяет «рефлексивную культуру как организацию рефлексивных процессов в ходе анализа деятельности, подчиненную критериям интеллектуального и ценностного типов» [40, с. 683].

Согласно взглядам И.Г. Липатниковой, «рефлексивная культура – это интегративное, динамическое образование личности, которое включает в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к профессиональной деятельности и на развитие профессионально-личностных качеств» [30, с. 57].

Рефлексивная культура оказывает влияние на многие сферы жизни человека: коммуникацию, профессиональную деятельность, самореализацию в обществе. Рефлексия запускает у человека механизм творческого отношения к профессиональному развитию, к своему внутреннему «Я», к способам общения и взаимодействия с другими людьми.

А.А. Бизяева предложила двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии:

- операционный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании);
- собственно личностный уровень (профессионально-личностная, субъективная включенность в рефлексивную ситуацию).

Рефлексивная культура включает в себя следующие умения педагога:

- творчески осмысливать и решать проблемные ситуации, выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний;
- обрести новые силы, смыслы и ценности;
- вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений, ставить и решать неординарные практические задачи управления [9].

По мнению А.А. Декарч рефлексивная культура педагога связана с акмеологией. «Акмеология (греч. акме – вершина, пик, расцвет, зрелость; англ. асте – высшая точка) как область познания и деятельности выявляет проблемы совершенствования человека (индивида, личности, субъекта деятельности, в том числе профессиональной) в качестве социально активного, деятельностного и результативного в своем стремлении к вершинным достижениям». Профессиональное самосовершенствование педагога требует самоактуализации личности в педагогическом сознании от «Я-реального» к «Я-идеальному». Данный целенаправленный, осознанный и непрерывный процесс строится на основе анализа собственных смыслов жизни и деятельности, который побуждает учителя постоянно расширять

границы субъективного Я. Рефлексивная деятельность учителя сопровождается как позитивными, так и негативными эмоциями, которые педагог испытывает в проблемных ситуациях. Рефлексивная культура помогает педагогу проанализировать свою деятельность, направляет в поиске критериев и показателей эффективности педагогической деятельности и общения [18].

А.А. Декарч отмечает зависимость между уровнем рефлексивной культуры и акмеологическими факторами оптимизации её развития: высоким уровнем субъектности и ответственности; сформированным ценностно-смысловым уровнем самоуправления; многоконтекстным творческим мышлением; сформированной адекватной и позитивной Я-концепцией личности [18].

Опираясь на позицию В.И. Андреева, мы можем определять развитие рефлексивной культуры как одно из направлений творческого саморазвития педагога, проявляющегося, как в построении новых образов себя, его различных подструктур («Я-реальное», «Я-будущее», «Я-идеальное»), реализующихся в виде соответственных поступков, так и в выработке более адекватных знаний о своей профессиональной творческой деятельности и глубокого понимания ее смысла [3].

Развитие рефлексивной культуры связано с особенностями его профессионального самосознания, которое, по мнению А.К. Марковой, включает: «осознание педагогом норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции педагогического труда; соотнесение себя с некоторыми профессиональными эталонами, идентификации; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка (эмоциональный аспект и когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности)» [33, с. 192-193].

Развитие рефлексивной культуры предполагает осуществление педагогом процессов самопознания и самопонимания в совокупности следующей специфики данных процессов. Результатом самопознания

оказываются новые знания, а самопонимания – новый смысл того, что человек уже знал о себе. Познавая себя, педагог получает ответы на вопросы типа: «Какой я?», или «Что я знаю о себе?». В процессе самопонимания педагог отвечает на вопросы типа: «Зачем я так поступил?». Формирование и развитие самопознания соответствует «Я-познающему», а самопонимания – «Я-познаваемому».

Рефлексивная культура помогает человеку не только формально быть причастным к профессии, но и внутренне чувствовать принадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда как в плане идентичности самосознания (отождествления со всей тяжестью ответственности, профессиональных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не только в границах профессиональных функций и этики, но и под влиянием иных целей и мотивов).

Рефлексивная культура играет важную роль в адаптации человека к новым условиям деятельности. Именно в момент столкновения человека с каким-либо затруднением рефлексивная культура реализуется в наибольшей степени. С помощью рефлексивной культуры осуществляется поиск причины возникновения проблемы и её реконструируется. Таким образом, рефлексия способствует совершенствованию каких-либо видов деятельности и является механизмом развития педагогической деятельности.

Н.Г. Алексеев в своих исследованиях рассматривает важность развития рефлексивного мышления, как инструмент, способствующий изменениям и развитию профессиональных качеств педагога. Автор подчёркивает, что для развития критического мышления необходимо применять техники, позволяющие освоить рефлексивное мышление [2].

В.К. Рябцев видит роль рефлексивной культуры «в профессиональной деятельности в установлении связи между конкретно-практическими действиями и содержанием смысловых образований, при помощи которых задаётся и регулируется профессиональная деятельность. Особое значение приобретают данные связи при столкновении человека с конкретными

проблемами. В данных ситуациях педагогу нужно рассматривать своё сознание и деятельность в качестве объектов анализа, в результате которого может быть определено направление изменений в его профессиональной деятельности» [37, с. 97]. Наиболее сложными являются ситуации, когда подобная деятельность ещё никем не осуществлялась и отсутствуют её образец или описание. Именно подобные ситуации влияют на самоопределение учителя, заставляют его выходить за границы норм профессиональной деятельности и посредством рефлексивной культуры включаться в процессы саморазвития и профессионального самосовершенствования.

В.А. Сластенин выделяет следующие «структурные компоненты рефлексивной культуры педагога:

- педагогические способы и стратегии осознания, переосмысления личностного опыта и профессиональной деятельности;
- решение профессиональных задач и преодоление проблемно-конфликтных ситуаций;
- сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;
- критическое отношение к нормативам;
- построение системы смыслов;
- открытость профессиональному творчеству;
- выход за пределы нормативной заданности;
- стремление к самореализации своих намерений;
- проблематизация педагогической деятельности, выявление противоречий и неопределённостей, мешающих самоактуализации личности педагога в проблемной ситуации» [38, с. 40-41].

Технология становления и развития рефлексивной культуры учителя начальных классов предусматривает, что педагог, ориентируясь на смыслы и мотивы, непрерывно анализирует педагогическую деятельность, критично оценивает существующие в образовательной среде нормативы, является

открытым для инноваций, творчества, направлен на саморазвитие и самосовершенствование, направлен не только выявление проблем в образовательной деятельности, но и на определение аспектов, которые препятствуют самоактуализации личности в проблемной ситуации.

По мнению Г.Г. Ермаковой, рефлексивная культура педагога включает в себя следующие компоненты: «когнитивный, который отображает достаточность рефлексивных знаний, оценку своих знаний и представлений о педагогической деятельности; эмоционально-мотивационный компонент отображает осознанность мотивов педагогической деятельности, отношение педагога к другим участникам образовательного процесса, к самому себе, осознанность процесса и результатов своей педагогической деятельности; деятельностный компонент отображает рефлексивное поведение педагога, осознание и применение способов и приёмов, помогающих реализовать в педагогической деятельности собственное понимание ожидаемого результата» [19, с. 35-36].

По мнению Л.А. Кунаковской, к основным функциям рефлексивной культуры как фактора эффективного самосовершенствования учителя начальных классов можно отнести следующие: ценностно-смысловая функция; функция самопознания личностных и профессиональных качеств; мотивационно-стимулирующая функция; функция критики (оценка, контроль, коррекция); сигнально-регулятивная функция; функция преобразования [28].

В своем исследовании мы определяем следующие компоненты и показатели рефлексивной культуры.

1. Когнитивный компонент выражается в достаточности рефлексивных знаний, осознании интеллектуальных способов получения информации, оценки приёмов своих знаний и представлений о педагогической действительности.

Данный компонент включает в себя наличие у педагога представлений о рефлексивных ориентирах в профессии; глубину, дифференцированность,

сложность знаний способов рефлексии; понимание роли рефлексии в профессиональном саморазвитии.

2. Мотивационно-ценностный компонент отображает осознанность отношения к процессу и результату педагогической деятельности, к системе межличностных отношений с другими участниками педагогического общения, к самому себе; осознание мотивов не только единичных педагогических действий, но, главное, осознание целей и смыслов, ценностей педагогической деятельности, которые реализует педагог. Включает в себя действенность отношения к собственной педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности, позиционность отношения, стремление к осознанию и переосмыслению личностных и профессиональных ориентиров своего жизненного пути.

3. Деятельностный компонент отображает рефлексивное поведение педагога, осознание и применение способов и приёмов, позволяющих преодолевать возникающие трудности и преграды, помогающих реализовать в педагогической деятельности собственное понимание ожидаемого результата. Включает в себя личностную ориентированность, профессиональную адекватность, умение создавать собственные модели профессиональной деятельности, умение определять план действий по достижению цели рефлексивной деятельности, умение корректировать свою деятельность с учётом результатов рефлексии.

В современной психологии используется также «понятие «рефлексивная компетентность» – профессиональное качество, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и совершенствования профессиональной деятельности» [27, с. 43].

С.Ю. Степанов и И.Н. Семёнов выделяют следующую структуру рефлексивной компетентности: «знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия – кооперативный тип рефлексии; представления о внутреннем мире другого

человека и причинах тех или иных его поступках – коммуникативный тип рефлексии; свои поступки, поведение и образы «Я» как индивидуальности – личностный тип рефлексии; знания об объекте и способы действия с ним – интеллектуальный тип рефлексии» [41, с. 12-13].

Анализируя профессиональные способности педагога, Л.А. Кунаковская в общих способностях выделяет уровни специальных педагогических способностей: «первый уровень – перцептивно-рефлексивный – направлен на личность учащегося и личность педагога как равноправных субъектов педагогического процесса, основан на трёх видах чувствительности: чувстве объекта, чувстве меры и такта, чувстве причастности; второй уровень – проективный – обращён к самой педагогической деятельности, конкретно к её способам. Уровни включают фазы рефлексии. На первом уровне – рефлексия отношений, на втором – рефлексия деятельности» [28, с. 17].

Astrid Núñez Pardo и María Fernanda Téllez в своих работах пишут о том, что рефлексивная культура помогает педагогам сосредоточиться не на ожидаемой, а на действительной обстановке в классе. В данном процессе исследователи выделяют четыре этапа:

- 1 этап – присутствие в событиях – признание того, что существуют проблемные аспекты, возникновение вопросов «почему это происходит и как с этим справиться?»;
- 2 этап – описание событий – объективное наблюдение класса;
- 3 этап – анализ классной работы – описание наблюдаемых учителем проблем и их объяснение;
- 4 этап – принятие разумных мер – применение новых педагогических методов [50].

Также в своих работах данные исследователи высказывают обеспокоенность тем, что в системе образования формирование рефлексивной культуры является самостоятельной работой учителя над собой, а не задачей образовательного учреждения в целом.

Профессиональный рост педагогов будет проходить эффективнее, если руководители образовательных учреждений будут создавать условия для формирования у педагогов рефлексивной культуры.

Таким образом, рефлексивная культура является частью педагогической культуры, выступает в роли системообразующего фактора, является интегративным личностным образованием, определяет успешность педагогической деятельности, детерминирует уровень профессионализма и определяет вектор саморазвития педагога.

1.2 Характеристика организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования

Развитие рефлексивной культуры педагога предполагает самосовершенствование в процессе осмысления собственного профессионального опыта. Человек, который анализирует собственные действия не просто бросает взгляд назад, а сознательно оценивает эмоции, события и действия, прибавляет полученную информацию к знаниям.

Определение организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителя начальных классов требует определения специфики методической деятельности руководителя образовательной организации по данному направлению профессионального развития учителей.

«Методическая деятельность – это основанная на науке, прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионального роста педагога, развитие его творческого потенциала, готовности к решению актуальных задач образования» [13, с. 20].

Основываясь на исследованиях С.А. Ивлева, мы определяем методическую работу в образовательном учреждении, как особый вид

образовательной деятельности, представляющий собой совокупность мероприятий, проводимых в образовательном учреждении, в целях овладения методами и приёмами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на практике, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса в школе [21].

Анализ работ по вопросам организации и содержания методической работы С.Г. Молчанова, показал, что большинство исследователей выделяют следующие задачи методической работы:

- изучение и внедрение передового педагогического опыта;
- ознакомление с достижениями психолого-педагогической науки с целью повышения научного уровня учителя;
- повышение профессионального мастерства учителя [34].

Формирование рефлексивной культуры учителей непосредственно влияет на рост профессионального мастерства педагога, поэтому данный вопрос является одним из направлений методической работы образовательной организации. Контролирует данное направление завуч по учебно-воспитательной работе, так как в его обязанности входит организация методической работы с педагогами. Для достижения результатов важно создать в образовательной организации соответствующие организационно-педагогические условия, которые будут способствовать формированию рефлексивной культуры у учителей начальных классов.

Термин «организационно-педагогические условия» представляет собой объединение двух понятий «организационные условия» и «педагогические условия». Рассмотрим подробно каждое.

Согласно определению А.А. Володина и Н.Г. Бондаренко, «условие – это существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены, и влияющий на формирование среды, в которой протекает феномен» [15, с. 143-144].

Понятие «организационные условия» данные исследователи определяют, как существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен.

Методическая работа по формированию рефлексивной культуры учителей начальных классов подразумевает организацию мероприятий с группами учителей по развитию рефлексивной культуры.

Анализируя различные подходы исследователей к определению понятия «педагогические условия», Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова выделяют «ряд положений:

- условия выступают как основной элемент педагогической деятельности;
- педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, оказывающих положительное или отрицательное воздействие на её функционирование;
- в структуре педагогических условий присутствуют элементы, которые оказывают воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса – внутренние, а также элементы, которые содействуют формированию процессуальной составляющей педагогической деятельности – внешние;
- реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической деятельности» [22, с. 9].

С учетом вышеизложенного под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей образовательной среды организации, реализация которых обеспечит успешную деятельность по профессиональному развитию учителей.

Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова выделили ряд признаков, которые «характеризуют понятие «организационно-педагогические условия»:

- совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, способствующих успешному решению задач педагогического процесса;
- совокупность мер воздействия, отражающих рассматриваемые условия, является основой управления педагогической системой в определённой ситуации;
- указанные меры характеризуются взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивая в своём единстве эффективность решения поставленных образовательных задач;
- основной функцией организационно-педагогических условий является организация мер воздействия, обеспечивающих целенаправленное, планируемое управление развитием целостного педагогического процесса;
- совокупность организационно-педагогических условий подбирается с учётом структуры реализуемого процесса» [22, с. 10-11].

В данном исследовании мы будем опираться на определение, предложенное А.А. Володиным и Н.Г. Бондаренко. «Организационно-педагогические условия – это характеристика педагогической, отражающая совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, и развитие педагогической деятельности» [15, с. 144].

Проанализируем ряд исследований, в которых определяются условия профессионального развития педагогов, и которые могут быть конкретизированы и уточнены в связи с формированием рефлексивной культуры учителей начального образования.

Подчёркивая важность развития рефлексии у педагогов, К.Я. Вазина разработала природно-рефлексивную технологию, которая направлена на обеспечение непрерывного процесса саморазвития компетентности педагогов. Структурными компонентами данной технологии являются: целевое пространство, познавательно-творческое пространство, рефлексивное пространство. Главная цель данной технологии научить педагога проходить путь от возникновения цели-потребности до обеспечения соответствующих условий саморазвития способностей, а в итоге – до осознания степени успешности или неуспешности своего саморазвития [13].

М.Н. Аверина выделяет «комплекс условий, оказывающий влияние на развитие педагогической рефлексии: специально организованная рефлексивная деятельность; наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества; активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности; актуализация рефлексивности педагога; использование образовательных программ по развитию профессиональной рефлексии педагога» [1, с. 72]

Г.Г. Ермакова в своей работе выделяет следующие «организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителя начальных классов:

- специально организованная рефлексивная деятельность педагога;
- организация рефлексивной среды,
- активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности,
- актуализация рефлексивности педагога,
- использование образовательных программ и методических материалов по развитию рефлексивной культуры» [19, с. 88-89].

Уточним содержательные аспекты данных условий, значимых для нашего исследования.

Организация деятельности учащихся – одна из основных задач учителя начальных классов. Рефлексивная деятельность обладает свойствами

деятельности: общность в построении процесса деятельности, способов осуществления и её конечных результатов.

«Рефлексивная среда – это некая система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Функция подобного рода среды способствовать возникновению у личности потребности в рефлексии», открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов» [19, с. 96].

А.А. Бизяева в своих трудах говорит о необходимости создания «рефлексивно-инновационной среды» в образовательном учреждении, что подразумевает «создание таких условий, которые стимулируют сотворчество, создают условия выбора, снимают отчуждение педагога от учебного процесса и происходит формирование рефлексивной культуры учителя как способ осуществления профессиональной деятельности. Цель создания рефлексивной среды: снятие отчуждения педагога от учебного процесса и развитие профессиональной рефлексивности педагога как способа жизнедеятельности (осуществления профессиональной деятельности). В рефлексивной среде осуществляется работа с ценностями и смыслами педагога по индивидуальной деятельности, развитие творческой позиции, диагностика профессиональных качеств и применение полученных данных для своего профессионального развития» [9, с. 167-168].

М.Е. Белобородова выделяет следующие компоненты рефлексивной образовательной среды: «социально-психологический и предметный. Социально-психологический компонент – отражает одновременно психологическую и социальную особенности рефлексивной образовательной среды. Психологическая составляющая включает в себя учет психических особенностей личности, интеллектуальных способностей, возрастных особенностей, ведущей деятельности и психологические новообразования (рефлексивные умения, способности), появляющиеся в результате этой

деятельности. Социальная составляющая отражена в коммуникации и кооперации, где рефлексия является механизмом, обеспечивающим координацию действий и организацию взаимопонимания партнеров при решении того или иного вида учебных задач. В социальном компоненте рефлексия проявляется, как способность координировать позиции участников и инициировать совместное действие. Предметный компонент рефлексивной образовательной среды связан с наличием информационных ресурсов для обеспечения рефлексивной деятельности (среда должна быть информационно насыщенной)» [8, с. 396-397].

М.А. Харлов говорит о том, что «для создания рефлексивной образовательной среды важно сформировать рефлексивные позиции управленческого и педагогического коллектива. Система принципов, характеризующих закономерности формирования рефлексивной позиции управления включает в себя: принцип полилогического самоопределения и приоритета самостоятельности обучения субъектов; приоритета положительной обратной связи; конструктивного взаимодействия и совместной деятельности субъектов; многокритериальной постановки и решения задач; вариативности, гибкости и индивидуальной ответственности субъектов» [45].

Рефлексивное преодоление профессиональных затруднений участниками процесса рефлексивного управления связано с пониманием самой профессиональной деятельности как рефлексивной, а именно: самостоятельное осуществление критического анализа существующей ситуации; развитие её методологического обеспечения; наличие развитых форм деятельности и выработка сложных форм рефлексии.

Исследования показывают, что в образовательных организациях преобладает отрицательная обратная связь с управленческим взаимодействием; у руководителей преобладает монологический тип общения; у них отсутствует открытость и гибкость в процессе взаимодействия с подчиненными; руководители видят ситуацию развития образовательной

организации исключительно со своих позиций и принимают единоличное решение; доминирование установок руководителей на восприятие педагогов как объектов управления, а не активных субъектов совместной деятельности.

На основе теории управления (В.Г. Афанасьев, В.Р. Веснин, О.С. Виханский, И.Н. Герчикова и другие) и методологии и теории педагогического управления (Ю.В. Васильев, А.Е. Капто, В.И. Кондрух и другие). Т.И. Остапенко выявила и теоретически обосновала «комплекс педагогических условий, обеспечивающий повышение эффективности рефлексивного управления образовательным учреждением [35, с. 124-125]:

- на концептуальном уровне – изменение ценностных ориентацию рефлексивного управления на основе новой управленческой парадигмы, базирующейся на идеях открытости и синергизма;
- разработку и реализацию программ, определяющих способы разрешения целостною проблемной ситуации двух параллельных и взаимно обусловленных процессов: саморазвития-самой организации и саморазвития ее ключевой подсистемы – кадров;
- поддержку педагогического творчества, стимулирование образовательных инициатив руководителей всех уровней к управлению процессом перевода инноваций в режиме перманентного развития, необходимыми условиями осуществления которых является способность субъекта к постоянной самореализации и развитию».

Важность активизации межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности обусловлена следующим. Учитель и ученик в образовательном процессе находятся в субъект-субъектных отношениях, поэтому их деятельность тесно взаимосвязана, дополняет друг друга. «В рефлексивной деятельности можно выделить показатели усвоения эффективности межсубъектных отношений: адекватность рефлексии за другого, согласованность позиций, заинтересованность друг в друге, отношения взаимной ответственности. Рефлексивность лежит в основе социально-перцептивных и коммуникативных способностей учителя и

обуславливает уровень его профессионального самосознания. Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характеристику межсубъектных отношений, ибо рефлексия способна быть механизмом познания не только своего, но и чужого сознания» [46, с. 52].

«Актуализация рефлексивности педагога позволяет педагогу анализировать актуализацию необходимости в пересмотре собственной профессиональной позиции. Педагог с помощью рефлексии может посмотреть на свою деятельность со стороны другого человека, проанализировать ей и выработать соответствующее отношение к ней. Таким образом учитель может открыть для себя новый личностный смысл, что даст ему возможность открыть новые пути профессионального роста. Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста» [47, с. 1327].

Использование образовательных программ и методических материалов по развитию рефлексивной культуры позволит учителям начальной школы проводить анализ и оценку деятельности учащихся с разных позиций, своей деятельности с позиции учеников, определять новые направления в осуществлении профессиональной педагогической деятельности.

Уточнение сущности процесса рефлексивного управления развитием образовательного учреждения целесообразно было осуществлять через раскрытие механизма действия универсальных закономерностей, обуславливающих развитие социальных систем. «Согласно исследованиям Т.И. Остапенко, эти закономерности представлены как структурообразующие факторы в причинно-следственных связях таких систем. Важнейшая среди закономерностей в современных условиях в

контексте проводимого исследования заключается в следующем. Чем больше внешнее управляющее воздействие будет соответствовать внутренней природе образовательного учреждения, будет обеспечивать условие для реализации ее собственной активности, тем выше будет уровень ее самоуправляемого развития, характеризующийся внутренней координацией, деятельности участников образовательного-процесса, компонентов образовательного учреждения» [35, с. 78-79].

Важным средством становления развития педагогической культуры представляется рефлексивная среда, среда самопознания и саморазвития не только в профессиональном, но и личностном плане. Понятие «среда» в самом общем понимании означает «окружение человека». «Современное понимание среды как педагогической категории наделяет ее наряду с воспитательной функцией еще и развивающей (в большей степени), ставя по значимости в один ряд с образованием» [32, с. 33]. Соглашаясь с определением Ю.С. Мануйлова, мы характеризуем среду как особым образом организованное образовательное пространство, актуализирующее саморазвитие обучающегося. Образовательный результат, таким образом, напрямую зависит от качества среды [32].

Некоторые ученые рассматривают рефлексивную среду в отношениях «рефлексивная (образовательная) среда» – «рефлексивная деятельность» / «рефлексивность», то есть в чистом виде, создавая ее ради повышения уровня рефлексивности субъекта. Так, М.Е. Белобородова, изучив сущность понятия «рефлексивная образовательная среда» в работах ученых А.А. Бизяевой, Л.М., Ильязовой и Л.Б. Соколовой, Н.Г. Баженовой, М.А. Федоровой, С.Г. Вахитовой, даёт следующее определение: «Рефлексивная образовательная среда – это система внешних условий, характеризующих социально-психологическое и предметное окружение субъекта, обеспечивающих его результативную рефлексивную деятельность и становление соответствующего качества личности (направленность на

готовность к рефлексивной деятельности), а также её последующего развития» [5, с. 397].

А.А. Хлусова на основе анализа современных исследований трактует «рефлексивную среду вуза как социально обусловленную целостность взаимодействующих участников педагогического процесса и окружающей среды, ее духовных и материальных ценностей, способствующих развитию рефлексивности студентов» [46, с. 52]. Другие подчеркивают связь между профессиональной компетентностью и рефлексивной средой, отмечая возможности последней актуализировать потребности в недостающих профессиональных знаниях, опыте. Отметим, что благодаря развитым рефлексивным навыкам личность способна самостоятельно целенаправленно осваивать необходимые компетенции в ходе своей профессиональной деятельности и карьерного роста.

О.Ю. Малахова выделяет следующие компоненты рефлексивно-образовательной среды:

- информационно-смысловой компонент – отображает профессионально и личностно значимую информацию;
- социальный компонент – организует социальные отношения и знакомит с опытом этих отношений;
- материальный компонент – включает имидж, дизайн учреждения, архитектуру и наполняемость помещений;
- технологический компонент – представляет различные концепции и проекты;
- деятельностный компонент – организация субъектами среды собственной деятельности;
- эмоционально-регулятивный компонент – атмосфера доверия, сотрудничества, сотворчества [31].

Основываясь на вышеизложенное, мы выделяем следующие организационно-педагогические условия методической работы по формированию рефлексивной культуры у учителей начальных классов [4].

Важно осуществлять определение задач и содержания методической работы с учителями на основе выявления и анализа проблем конкретных учителей с учётом результатов диагностики уровня сформированности компонентов рефлексивной культуры.

Для решения проблемы создания организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начальных классов необходимо организовать управленческий цикл, а именно: выявить уровень рефлексивной культуры педагогов начальной школы; проанализировать полученные данные; выявить проблемы и спланировать, организовать и провести комплекс мероприятий, направленный на формирование рефлексивной культуры учителей начальных классов; провести мониторинг эффективности проделанной работы по формированию рефлексивной культуры у педагогов; создать рефлексивное сообщество педагогов по аналитическому осмыслению своего практического опыта.

Методическая работа будет построена по управлению по результатам – это процесс управления, направленный на достижение главных и поддерживающих их результатов. Управление по результатам включает следующие этапы работы: планирование, с помощью которого определяются порядок действий и временные интервалы; ежедневное сознательное управление осуществлением плана; оценка результатов, что позволяет принять решения по проведению последующих мероприятий.

На начальном этапе завуч по учебно-воспитательной работе должен для каждого учителя определить уровень сформированности компонентов рефлексивной культуры путём диагностики. Исходя из данных диагностики, методист выстраивает план работы по формированию рефлексивной культуры, учитывая проблемы, выявленные диагностикой, и выстраивает этапы работы в соответствии с поставленной целью.

В соответствии с результатами диагностик учителей необходимо разделить на группы для дальнейшей работы по формированию рефлексивной культуры.

При создании условий следует предусмотреть поэтапную планомерную реализацию комплекса взаимосвязанных форм методической работы с учителями (мероприятий), обеспечивающих освоение всех компонентов рефлексивной культуры при реализации субъектной позиции учителя.

Освоение рефлексивной культуры сводится к следующим этапам, выделенным Л.Н. Борисовой: «сначала вне рефлексивного этапа происходит осознание рефлексии, её значения; на аналитическом этапе формируется личностная позиция, самоанализ; проективный этап как результат самоанализа и самопознания наступает, когда проявляются активность в познании себя как личности и субъекта профессиональной деятельности, обсуждают перспективы саморазвития» [11, с. 77-78].

Методист разрабатывает планы деятельности по формированию рефлексивной культуры учителей с учётом результатов проведённой диагностики и личных запросов и интересов педагогов. Организация работы осуществляется на основе планов, разработанных на учебный год и согласованных с руководством образовательной организации. Методист может привлекать к деятельности необходимых специалистов, например, психолога.

Методическая работа по формированию рефлексивной культуры учителей начальных классов может состоять из следующих этапов.

1 этап – выявление затруднений. Диагностика рефлексивной культуры педагогов позволит выявить с чем связаны проблемы учителей в осуществлении рефлексивной деятельности.

2 этап – разработка индивидуальных маршрутов творческого саморазвития учителей. После выявления проблем для каждого учителя можно будет выстроить план работы над выявленными проблемами. В связи с этим все педагоги будут разделены на группы в соответствии с построенными индивидуальными маршрутами.

3 этап – организация и проведение комплекса мероприятий, направленных на формирование рефлексивной культуры учителей

начальных классов. Мероприятия будут носить как индивидуальный, так и групповой характер и соответствовать индивидуальным потребностям каждого задействованного учителя.

Существует различные формы и методы по формированию рефлексивной культуры учителя. В исследованиях Dr Priya Mathew, Dr Prasanth Mathew выделяют следующие.

1. Тренинги – специально организованный тренинг помогает «расшатать», «размягчить» формирующиеся или уже сложившиеся отрицательные эталоны педагогичности, установки, стереотипы и способствует актуализации и развитию рефлексивного процесса с целью решения возникающих проблем.

2. Рефлексивный журнал – после каждого урока педагог делает запись о том, что происходило, какие методы, почему и для чего были использованы, какие чувства и эмоции он испытывает и т.д. Рефлексивный журнал требует регулярных записей, только в этом случае метод будет эффективным.

3. Рефлексивные игры – предполагают выделение многоуровневого рефлексивного плана сознания (организационно-деятельностные игры, экзистенциально-креативные игры, инновационные и организационно-обучающие игры, ролевые и имитационные игры). Рефлексивные игры не навязывают модель поведения игрокам, а позволяют каждому участнику расширить границы своего мышления и раскрыть свои потенциалы.

4. Видеозапись или аудиозапись уроков – запись способствует проявлению рефлексивного мышления у учителей, они могут проанализировать свои слабые места или перенять чьи-то идеи для улучшения построения процесса обучения. Просмотр записи позволяет учителю увидеть целостную картину урока и взглянуть на себя со стороны.

5. Обратная связь педагога-наставника – обсуждение с наставником поможет педагогу правильно проанализировать свою профессиональную деятельность. Во время обсуждения своей педагогической деятельности с

коллегами учитель выделяет в своей работе наиболее выдающиеся или наоборот сомнительные аспекты. В процессе обмена мнениями учитель не только подвергает анализу собственный профессиональный опыт, но и сравнивает его с опытом коллег [53].

В нашем исследовании мы будем применять такие формы и методы работы, как индивидуальные мероприятия (консультации по запросу педагога, индивидуальные задания, рефлексивный журнал); групповые мероприятия (лекции, тренинги, рефлексивные игры и другие). Выбранные нами формы и методы работы являются наиболее эффективными по обучению и развитию всех компонентов рефлексивной культуры.

Методическая работа по формированию рефлексивной культуры учителя планируется методистом, но педагог является непосредственным участником всей деятельности и может выбирать, корректировать свой индивидуальный маршрут творческого саморазвития согласно своим потребностям по работе в данном направлении.

Методист должен организовать методическое обеспечение актуализации процессов самообразования и самовоспитания учителями компонентов рефлексивной культуры. Разрабатывая методическое обеспечение важно учитывать индивидуальные затруднения в процессе самообразования для учителей с разным педагогическим стажем. Опираясь И.Г.Вертилецкой на исследования, можно сказать, что «для молодых учителей характерно отсутствие навыков практической деятельности; отсутствие аналитических умений и навыков рефлексии; разносторонность интересов, что создаёт трудности в самообразовании на перспективу. Для учителей-практиков характерна завышенная самооценка собственных возможностей, отсутствие умений, позволяющих преодолевать возрастные кризисы, недостаточность умений в систематизации и презентации накопленного опыта. Для учителя-профессионала характерно снижение уровня самообразования на фоне ослабления профессиональных притязаний, консерватизм и неумение применять на практике новые методики» [14,

с. 101-102].

Мы определяем важность создания рефлексивной образовательной среды и рефлексивного сообщества педагогов по аналитическому осмыслению своего практического опыта.

М.Н. Аверена определяет рефлексивную среду и рефлексивное сообщество, как «некую система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступают работа со смыслами, ценностями педагога по индивидуальной деятельности; осуществление психологически безопасной диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для профессионального совеществования; развитие творческой уникальности педагога» [1, с. 73]. Функция рефлексивного сообщества состоит в стимулировании сотворчества, в создании условий формирования педагогической рефлексивной культуры. Создание рефлексивной среды и рефлексивного сообщества обеспечивает возможность свободного творческого поиска уникального разрешения экзистенциальных проблем. Такую среду определяют, как систему и способ не авторитарного, не директивного развития всех созидательных форм активности и ученика и педагога, как продукт и условие творчества всех её участников.

Все выше сказанное позволяет нам определить логику методической работы по разработке и реализации организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей: проективно-подготовительный, мотивационный, когнитивно-деятельностный.

Таким образом, успешность формирования рефлексивной культуры у учителей во многом зависит от методической деятельности по данному направлению и организационно-педагогических условий, определяющих особенности данного процесса.

Выводы по первой главе

В ситуации реформирования общего образования и необходимости решения новых профессиональных задач, деятельность учителей имеет инновационный характер. Это предъявляет особые требования к профессиональному мышлению. Учитель должен уметь осуществлять рефлексивную деятельность, проявлять рефлексивность при решении профессиональных задач

Именно рефлексивная деятельность становится основой самоуправления педагогом собственной профессиональной деятельностью в условиях неопределенности, основой осмысления и обобщения своего профессионального опыта, условием успешной самореализации педагога как профессионала. Педагогическая рефлексия как сложный психологический феномен проявляется в способности учителя исследовать отношение к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Это определяет необходимость формирования такого компонента профессиональной педагогической культуры как рефлексивная культура.

Определение понятия «рефлексивная культура» разработано в русле рефлексивно-гуманистического направления психолого-акмеологических исследований.

Рефлексивная культура в совокупности компонентов, обеспечивает реализацию ряда функций, связанных с самопознанием, самопониманием, самопрограммированием и самореализацией педагога в профессиональной деятельности.

Формирование рефлексивной культуры является процессом творческого саморазвития педагога. Рефлексивная позиция учителя связана с его личностными особенностями, с его ориентацией на саморазвитие. Важной задачей руководителя образовательного учреждения является создание организационно-педагогических условий, которые способствуют

актуализации рефлексивности педагога, формируют компоненты рефлексивной культуры и стимулируют процессы самости в профессиональном развитии.

Успешность формирования рефлексивной культуры у учителей определяется созданными руководителем образовательной организации организационно-педагогическими условиями с опорой на ценностно-ориентированный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подход в образовании.

Конкретизация организационно-педагогических условий осуществляется на основе изучения специфики понятий «рефлексивное сообщество педагогов», «актуализация рефлексивности образовательной деятельности педагогов», «рефлексивная образовательная среда», «индивидуальный маршрут творческого саморазвития» учителей, а также инструментального обеспечения соответствующих процессов в деятельности методиста образовательной организации.

Глава 2 Экспериментальная работа по апробации организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования

2.1 Выявление уровня сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования

Отталкиваясь от гипотезы, целей и задач исследования, мы определили следующую цель констатирующего эксперимента: выявить особенности методической работы по созданию в образовательном учреждении организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Проведение констатирующего эксперимента обеспечило первый этап управленческого процесса: выявить уровень рефлексивной культуры учителей начальной школы, проанализировать полученные данные и выявить проблемы, определить предполагаемые результаты.

Нами были разработаны и реализованы два направления констатирующего эксперимента:

- 1) диагностика учителей начальных классов;
- 2) изучение организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Охарактеризуем каждое направление работы.

1 направление – диагностика учителей начальных классов.

Цель: выявить уровень сформированности рефлексивной культуры у учителей начальных классов.

В соответствии с выделенными нами компонентами рефлексивной культуры у учителей начальных классов, мы конкретизировали их показатели, определили комплекс диагностических методик, провели их и проанализировали результаты. Диагностическая карта изучения рефлексивной культуры учителей представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения рефлексивной культуры учителей

Компонент	Показатель	Методики
1. Когнитивный	1.1 Достаточность рефлексивных знаний: полнота (знание форм, направленности, функций, типов, компонентов, способов рефлексии и рефлексивной деятельности) глубина, дифференцированность, сложность и действенность. 1.2 Осознанность процесса и результатов своей педагогической деятельности. 1.3 Понимание роли рефлексии в профессиональном саморазвитии.	Самодиагностика «Оценка рефлексивной культуры» Анкета «Что я знаю о рефлексии?». «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В.И. Андреев модифицированная).
2. Мотивационно-ценностный	2.1 Отношение к педагогической рефлексии и собственной рефлексивной деятельности (действенность, позиционность). 2.2 Осознание мотивов профессиональной деятельности и личностная ориентированность рефлексивной деятельности; 2.3 Стремление к осознанию и переосмыслению личностных и профессиональных ориентиров своего жизненного пути.	«Изучение педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова). «Оценка рефлексивных способностей» (О.Б. Даутова, С.В. Христофоров). Вопросники для анализа самоотчётов педагогической деятельности учителей начальных классов.
3. Деятельностный	3.1 Рефлексивное поведение. 3.2 Направленность рефлексии. 3.3 Способность к саморазвитию.	

Охарактеризуем диагностические методики и представим результаты их проведения.

Диагностическая методика 1 – самодиагностика «Оценка рефлексивной культуры».

Мы разработали карту самодиагностики «Оценка рефлексивной культуры» (Приложение А). Это был бланк в виде таблицы, в которой представлены графа с 15 утверждениями, сгруппированными по компонентам (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный) и графа для оценки уровня их сформированности.

Каждому учителю начальных классов было предложено заполнить бланк самодиагностики. Инструкция: Прочитайте утверждение и напротив

каждого утверждения в графе оценка поставьте количество баллов от 1 до 3, в соответствии с представлениями об уровне сформированности соответствующего показателя: 1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий. Количественные результаты самодиагностики компонентов рефлексивной культуры представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты самодиагностики рефлексивной культуры учителей начальных классов на констатирующем этапе эксперимента

Компонент	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
мотивационно-ценностный	2 педагога / 20%	4 педагога / 40%	4 педагога / 40%
Когнитивный	2 педагога / 20%	4 педагога / 40%	4 педагога / 40%
деятельностный	3 педагога / 30%	4 педагога / 40%	3 педагога / 30%

Самодиагностика мотивационного компонента показала, что низкий уровень выявлен у 2 педагогов (20 %). Данные учителя считают, что у них достаточно опыта для осуществления педагогической деятельности, поэтому они не стремятся к самосовершенствованию и не заинтересованы в овладении новыми педагогическими способами и методами.

Средний уровень выявлен у 4 педагогов (40 %). Данные учителя заинтересованы в саморазвитии педагогического мастерства, но они в данном направлении они больше руководствуются личной оценкой и недостаточно уделяют внимание восприятию учителя учениками.

К высокому уровню отнесены четыре педагога (40 %). Данные педагоги нацелены на непрерывное творческое саморазвитие, они находятся в поиске новых педагогических методов, анализируют не только свою деятельность, но и на результаты взаимодействия с учениками, их взгляд на деятельность педагога.

По результатам самодиагностики когнитивного компонента к низкому уровню отнесены 2 педагога (20 %). Данные педагоги отметили низкий уровень своих знаний о сущности рефлексии и методах её реализации. К среднему уровню отнесены 4 педагога (40 %). Данные педагоги утверждают,

что имеют представления о рефлексивной деятельности, но недостаточно владеют знаниями о способах реализации рефлексии и её развития. Высокий уровень выявлен у 4 педагогов (40 %). Данные учителя считают, что понимают сущность рефлексии, знают разные способы её реализации и развития.

При проведении самодиагностики по деятельностному компоненту, мы выявили 3 педагогов (30 %) с низким уровнем. Данные учителя осуществляют педагогическую деятельность, основываясь на многолетний опыт, вносят изменения в привычный план действий только в ответ на возникновение трудностей или конфликтов.

Четыре педагога (40 %) имеют средний уровень. Данные учителя анализируют свою педагогическую деятельность, стремятся выстраивать план действий, формулировать и решать педагогические задачи. Но также данные педагоги отметили, что им не хватает умений гибко реагировать на возникающие трудности, быстро подстраиваться под изменения ситуаций.

Три педагога (30 %) были отнесены к высокому уровню. Данные педагоги отмечают, что активно используют рефлекссию в своей профессиональной деятельности, анализируют свой педагогический опыт и на его основе планируют образовательную деятельность и рассматривают педагогические ситуации в динамике их развития, что помогает им принимать оптимальные пути решения педагогических задач.

Количественные результаты самодиагностики общего уровня рефлексивной культуры представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты самодиагностики рефлексивной культуры учителей начальных классов на констатирующем этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
10	1	4	5
100	10	40	50

У одного педагога (10 %) выявлен низкий уровень рефлексивной культуры. В результате проведённой самодиагностики Анжелика Викторовна Т. показала, что недостаточно знает о сущности рефлексии и способах её реализации. Она считает, что находится на среднем уровне мотивации на самосовершенствование в педагогической деятельности, для неё важно учитывать позицию ученика и ценность преподаваемого предмета, но у неё слабо сформированы когнитивный и деятельностный компоненты, недостаточно развиты умения по осуществлению рефлексивной деятельности и она не знает и не реализует способы развития рефлексивной культуры.

У 4 педагогов (40 %) выявлен средний уровень рефлексивной культуры. Данные педагоги в процессе самодиагностики оценивали свои способности на среднем уровне, проставляя чаще всего 2 балла. Так Екатерина Валерьевна С. высоко оценила мотивационный компонент, но считает, что ей не хватает знаний о реализации рефлексивной деятельности, и поэтому у неё недостаточно развиты рефлексивные умения. Мария Викторовна З. считает, что достаточно знает о сущности рефлексивной деятельности, но недостаточность понимает сущность и значение рефлексивной культуры для профессионального самосовершенствования, что не мотивирует ее на развитие рефлексивных знаний и умений.

У 5 педагогов (50 %) выявлен высокий уровень сформированности рефлексивной культуры. Данные учителя высоко оценивают свои рефлексивные способности, считают, что у них достаточно знаний не только о рефлексии и способах её реализации в педагогической деятельности, но и знаний о развитии рефлексивных умений. Также данные педагоги отмечают свою «замотивированность» на непрерывное саморазвитие в педагогическом мастерстве и используют педагогическую рефлекссию для профессионального самосовершенствования.

Диагностическая методика 2 – анкетирование «Что я знаю о рефлексии?» – была направлена на выявление у педагогов уровня

рефлексивных знаний, осознание интеллектуальных способов получения информации.

Предлагаемая учителям анкета состояла из 7 вопросов с вариантами ответов (Приложение Б).

Учителям нужно было выбрать один или несколько вариантов ответа. После опроса каждая анкета была проанализирована и на основе полученных данных были обобщены результаты. Количественные результаты анкетирования представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты анкетирования учителей начальных классов «Что я знаю о рефлексии?» на констатирующем этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	2	4	4
100	20	40	40

Низкий уровень рефлексивных знаний показали 2 педагога (20 %). Данные учителя недостаточно владеют знаниями о методах рефлексии: не знают форм, типов, функций и компонентов педагогической рефлексии, указывали небольшое количество способов осуществления рефлексивной деятельности, отсутствует осознанность процесса и результатов их педагогической деятельности. Например, Анжелика Викторовна Т. указала только один метод рефлексии – ведение дневника. Также данные учителя рассматривают рефлексию больше, как деятельность, направленную на ученика, а не на себя, например, Софья Константиновна О. выбрала в качестве вида рефлексивной ориентации сознания в процессе управления обучением исследование деятельности ученика.

Средний уровень выявлен у 4 учителей начальных классов (40 %). Данные учителя обладают знаниями, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, владеют представлениями о различных современных источниках информации, имеют дифференцированные знания о рефлексии, проявляют рефлексивное поведение, направлены на саморазвитие

посредством рефлексии. В анкете данными педагогами были указаны несколько способов осуществления рефлексии. Мы выявили, что данным педагогам нужно развивать умения конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, корректировать свою педагогическую деятельность с учётом рефлексии.

Высокий уровень выявлен у 4 педагогов (40 %). Данные учителя владеют различными методами рефлексии и способами её развития, осознают ценность непрерывного самообразования и поиска новых форм и методов осуществления педагогической деятельности, непрерывно анализируют свою деятельность и умеют корректировать свою деятельность с учётом рефлексии. Например, Марина Алексеевна Ш. указала 4 способа реализации рефлексии. А Юлия Викторовна В. в вопросе про информационные источники не только назвала различные виды, но и привела конкретные примеры интересных сайтов для учителей начальных классов.

Диагностическая методика 3 – самодиагностика «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (автор: В.И. Андреев, модифицированная).

Педагогам был представлен тест из 10 вопросов с вариантами ответов (Приложение В). В ходе работы над тестом учителям нужно было выбрать один или несколько вариантов ответа, которые наиболее соответствуют им. В соответствии с ключом за каждый вопрос присваиваются баллы, полученные баллы суммируются и с помощью ключа можно интерпретировать диагностическое задание. Результаты данной методики представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты проведения учителями начальных классов самооценки способности к саморазвитию, самообразованию на констатирующем этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	2	6	2
100	20	60	20

Низкий уровень способности к саморазвитию и самообразованию выявлен у 2 педагогов (20 %). У данных учителей не выражено ценностное отношение к рефлексивной деятельности, как инструменту саморазвития, цели и задачи самообразовательной деятельности определены нечетко и не являются ориентиром и критерием деятельности. Так Анжелика Викторовна Т. и Софья Константиновна О. применяют методы рефлексии к своей деятельности только в случае возникновения затруднений в деятельности.

У 6 педагогов (60 %) выявлен средний уровень. Данные учителя обладают устойчивым ценностным отношением к рефлексии, направлены на выявление и реализацию личных познавательных потребностей, но их творческая активность остаётся в рамках воспроизводящей деятельности.

Высокий уровень выявлен у 2 педагогов (20 %). Данные учителя осознают значимость рефлексивной деятельности для саморазвития, открыты для познавательной деятельности и находятся в непрерывном поиске методов и способов улучшить образовательный процесс. В структуре личности гармонично сочетаются критическая оценка своей деятельности, научные и образовательные интересы и потребности, психологическая готовность к изменению вида и характера своей деятельности. Данные педагоги опираются на результаты рефлексии и изменяют методы обучения исходя. Например, Елена Петровна А. и Юлия Викторовна В. всегда планируют свою педагогическую деятельность: уроки, собрания, встречи с родителями, и анализируют итоги мероприятия, для построения более эффективного взаимодействия.

Диагностическая методика 4 – самодиагностика «Изучение педагогической рефлексии» (автор: Е.Е. Рукавишникова, модифицированная).

Педагогам предоставлялся бланк с 32 утверждениями. На против каждого утверждения учителям нужно было поставить знаки «+» или «-» в зависимости от согласия или несогласия с утверждением (Приложение Г).

В завершении диагностики баллы за все ответы суммировались и интерпретировались в соответствии с ключом. Результаты данной диагностики представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты проведения учителями начальных классов самооценки педагогической рефлексии на констатирующем этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	2	3	5
100	20	30	50

У 2 педагогов (20 %) выявлен низкий уровень педагогической рефлексии. Данные учителя не склонны к самоанализу, анализируют свою деятельность только в ситуациях неудач, склонны к быстрому принятию решений и действиям по ситуации. Так Софья Константиновна О. не тратит много времени на обдумывание, на вопросы диагностики она отвечала также быстро, не просматривает несколько раз работу, исправляет ошибки после указания на них.

У 3 педагогов (30 %) выявлен средний уровень индивидуальной меры выраженности рефлексивности. Данные учителя склонны к анализу выполненной деятельности и свершившихся событий, но непродолжительное время, осуществляют планирование своей деятельности, ориентируясь на будущее, но не тщательно продумывают все детали. Например, Екатерина Сергеевна А. всегда пишет краткие конспекты уроков, оставляя пробелы для импровизации.

У 5 педагогов (50 %) выявлен высокий уровень индивидуальной меры выраженности рефлексивности. Данные учителя обладают сформировавшимися навыками самоконтроля, способны соотносить свои действия с ситуацией и изменять их в соответствии с изменениями условий, часто анализируют свою деятельность, тщательно планируют и обдумывают свои решения. Например, Татьяна Анатольевна В. Не только пишет для всех уроков развёрнутые конспекты, но и составляет анализ на каждый

проведённый урок, отмечая особенно удачные моменты и те, которые требуют доработки. Елена Петровна А. всегда грамотно выстраивает работу с родителями, так как продумывает тщательно работу с ними и способна подстраиваться под поведенческие особенности каждого, основываясь на опыте работы с предыдущими классами.

Диагностическая методика 5 – самодиагностика «Оценка рефлексивных способностей» (авторы: О.Б. Даутова, С.В. Христофоров, модифицированная). Применялась с целью выявления у педагогов умения создавать собственные модели профессиональной деятельности, определять план действий по достижению цели рефлексивной деятельности.

Опросник содержит 16 утверждений, направленных на выявление у учителей начальных классов уровня рефлексивных способностей (Приложение Д).

Для каждого утверждения педагогу необходимо поставить цифру от 1 до 9, где 1 – это наименьшая степень выраженности, а 9 – наибольшая степень выраженности утверждения для конкретного педагога. Для интерпретации результатов все баллы суммируются и обрабатываются в соответствии с ключом. Количественные результаты данной диагностики представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты проведения диагностики «Оценка рефлексивных способностей» на констатирующем этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	1	6	3
100	10	60	30

Низкий уровень выявлен у 1 педагога (10 %) – Анжелики Викторовны Т. Данный учитель не замотивирована на выполнение работы помимо своего рабочего времени. Основная цель педагогической деятельности – выполнение предписанных стандартов. Анжелика

Викторовна безынициативна, в работе стремится к стабильности, следованию должностным инструкциям.

Средний уровень выявлен у 6 педагогов (60 %). Данные учителя показали заинтересованность в педагогической деятельности. Педагоги стремятся к развитию, стараются самосовершенствоваться и саморазвиваться. Например, Оксана Валерьевна Т. не только участвует со своими учениками во многих конкурсах, но и сама посещает различные курсы для педагогов. Екатерина Сергеевна А. использует в своей работе нестандартные технологии и приёмы. Но данным педагогам не хватает самостоятельности и инициативности.

Высокий уровень выявлен у 3 педагогов (30 %). Данные учителя показали высокую заинтересованность в педагогической деятельности, они инициативны и готовы посвятить при необходимости личное время для реализации педагогической деятельности. Данные учителя находятся в постоянном поиске новых форм, методов и средств, регулярно повышают свою квалификацию посредством различных курсов, и методов самообразования. Например, Юлия Викторовна В. Проявляет инициативу в прохождении различных курсов по повышению квалификации и принимает активное участие в организации мероприятиях для педагогов по обмену опытом. Педагогическая деятельность Елены Петровны А. направлена на использование инновационных технологий и приёмов, с учениками она регулярно организует нестандартные учебные и внеучебные мероприятия, с привлечением родителей.

Диагностическая методика 6 – анализ отчётов с самоанализом педагогической деятельности учителей начальных классов.

Для диагностики рефлексивного поведения учителей начальных классов нами был проведён просмотр и анализ отчётов с самоанализом педагогической деятельности учителей начальных классов.

При изучении отчетов самоанализа учитывались следующие оценочные критерии:

- умение творчески решать педагогические задачи;
- умение осуществлять оптимальный отбор методов, средств, форм обучения и воспитания;
- умение самостоятельно разрабатывать, апробировать и успешно применять современные педагогические технологии и их элементы;
- умение определять план действий по достижению цели и реализации способов аналитико-рефлексивной деятельности.

Результаты диагностики рефлексивного поведения учителей начальных классов отображены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностики рефлексивного поведения учителей начальных классов на констатирующем этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	2	4	4
100	20	40	40

Низкий уровень выявлен у 2 педагогов (20 %). Для данных учителей характерно при анализе проблем ориентироваться на внешние факторы: условия, недостаточное участие родителей, негативная динамика здоровья, недостаточная мотивация учеников и т.д. Педагоги исключают самоанализ и не нацелены на поиск решения проблемы с помощью изменения своих педагогических действий. Так отчёты Анжелики Викторовны Т. и Софьи Константиновны О. носили формальный характер и написаны в общем порядке.

Средний уровень выявлен у 4 педагогов (40 %). Данные учителя анализируют свою деятельность и ситуации, условия, обнаруживая проблему, данные педагоги не допускают возможности разной интерпретации, находя одно верное для себя решение, они останавливают свой поиск. Анализируя отчёты Екатерины Валерьевны С., было замечено, что она на протяжении нескольких лет работает над методиками устного счёта, не рассматривая другие направления для изучения. В отчётах Марии

Викторовны З. видно, что для работы над агрессией у детей она использует однообразные методики, которые находит эффективными для решения данной проблемы.

Высокий уровень был выявлен у 4 педагогов (40 %). Данные учителя начальных классов обладают навыками самоанализа, тщательно анализируют и планируют всю свою деятельность, способны к творческой самореализации, хорошо адаптируются к изменяющимся условиям, находятся в постоянном поиске методов и средств, которые будут способствовать улучшению образовательного процесса. Например, Татьяна Анатольевна В. для решения проблемы интереса к чтению у младших школьников использует различные методики и приёмы, анализируя какая эффективнее. Юлия Викторовна В. участвует в конкурсах педагогического мастерства с разными направлениями, предоставляя каждый год новые педагогические идеи.

В результате проведения всех диагностических методик мы определили у каждого учителя общий уровень сформированности рефлексивной культуры. Результаты диагностики представлены на рисунке 1 и в приложении Е.

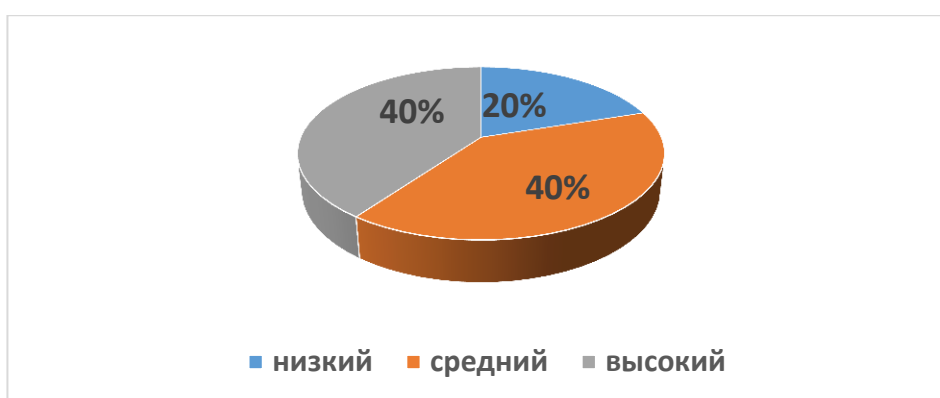


Рисунок 1 – Результаты диагностики общего уровня сформированности рефлексивной культуры у учителей на констатирующем этапе эксперимента

Результаты таковы. У 2 педагогов (20 %) выявлен низкий уровень сформированности рефлексивной культуры. Данные педагоги не склонны к

непрерывному самоанализу, в педагогической деятельности ориентируются на общепринятые социально-профессиональные нормы и критерии развития рефлексивной культуры. Данные учителя слабо владеют знаниями о рефлексивной культуре, способах развития и реализации рефлексии по отношению к собственной педагогической деятельности. Мотивом к изменениям для таких педагогов является внешний контроль: указания руководства, коллег и т.п. Они стараются оставаться в зоне комфорта и работать в привычном для них режиме. В проблемных ситуациях они также склонны искать проблему в родителях, учащихся, администрации, обстоятельствах.

У 4 педагогов (40 %) выявлен средний уровень сформированности рефлексивной культуры. Данные педагоги владеют знаниями о сущности рефлексии, осознают её положительное влияние на профессиональное развитие, но у них недостаточно знаний о способах реализации рефлексивных умений. Данные учителя осознают ценность непрерывной познавательной и творческой активности, но они больше ориентированы на преодоление внешних источников проблем и затруднений.

У 4 педагогов (40 %) выявлен высокий уровень сформированности рефлексивной культуры. Данные учителя владеют достаточным уровнем знаний о сущности рефлексивной культуры, владеют способами развития и реализации рефлексивных умений. У них преобладают внутренние мотивы к саморазвитию, поэтому они склонны к постоянному самоанализу, быстро адаптируются к изменяющимся условиям, способны решать нестандартные задачи, находятся в состоянии непрерывного творческого поиска новых методов и средств, которые позволяют эффективнее осуществлять образовательный процесс.

На следующем этапе мы изучали особенности методической деятельности по формированию рефлексивной культуры учителей начальных классов в образовательной организации и созданных в образовательном

учреждении организационно-педагогических условий. Мы проводили исследование с учетом тех условий, которые представлены в гипотезе.

Для изучения данных условий мы разработали анкету для методиста с целью проанализировать план методической работы «Методическая работа по формированию рефлексивной культуры учителей».

Нами был также проанализирован годовой план с учетом следующих аспектов:

- наличие в плане методической работы задач и мероприятий, обеспечивающих освоение компонентов рефлексивной культуры, особенности работы с подгруппами педагогов, обоснованность и адресность этих мероприятий;
- наличие в плане мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению актуализации рефлексивности образовательной деятельности педагогов, содержательность и адресность этих мероприятий;
- представленность в плане работы по созданию рефлексивного сообщества педагогов по аналитическому осмыслению своего практического опыта; наличие творческой группы, представленность единой методической темы, индивидуальных подтем;
- представленность в плане работы по созданию условий для самообразования, разработке индивидуальных маршрутов творческого саморазвития учителей.

Мы условно выделили 3 уровня представленности каждого аспекта: высокий уровень – аспект достаточно конкретно и полно отражается в плане, средний – представлен близкий по содержанию аспект, но не детализирован и не полно раскрыт, и низкий уровень – аспект не представлен.

В результате проведенного анализа было установлено, что в МБУ «Лицей №37» организационно-педагогические условия по формированию рефлексивной культуры учителей начальных классов представлены не в полной мере. В годовом плане все мероприятия по работе с педагогами

имеют обобщённый, не детализированный характер, недостаточно выстроен процесс индивидуальной работы с педагогами, недостаточно актуализирован процесс саморазвития педагогов. Мероприятия, предусмотренные планом, направлены на освоение педагогами нового содержания, технологий и методов образовательной деятельности, организацию инновационной и экспериментальной деятельности, диагностику работы учителей и выбор форм повышения квалификации, но нет мероприятий, которые бы предусматривали обобщение опыта работы по проблеме, индивидуальную работу с учителями по формированию рефлексивной культуры.

Таким образом, результаты диагностики показали, что необходимо осуществлять более эффективную методическую работу по формированию рефлексивной культуры учителей начального образования.

2.2 Содержание методической работы по реализации организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования

Исходя из цели, задач и гипотезы, и, учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы определили цель формирующего эксперимента: содержательно разработать и реализовать организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Разрабатывая план работы методиста и учителей важно было определить проблемы, и отразить планируемые результаты и отобразить формы и методы методической работы.

Работа осуществляла поэтапно: проектировочно-подготовительный, мотивационный, когнитивно-деятельностный.

План работы представлен в таблице 9

Таблица 9 – План методической работы по формированию рефлексивной культуры у учителей начальных классов

Цель	Мероприятия
Проектировочно-подготовительный этап	
Осуществить планирование и организацию методической работы по формированию рефлексивной культуры у учителей начальных классов	<ul style="list-style-type: none"> - подготовка методических материалов; - организационное заседание ТГ «Как обобщать и распространять опыт рефлексии образовательной деятельности?»
Цель	Мероприятия
Мотивационный этап	
Осуществить актуализацию у учителей профессионального самосознания, стимулирование потребности в саморазвитии рефлексивной культуры.	<ul style="list-style-type: none"> - консультация «Рефлексия образовательной деятельности: значение, проблемы реализации»; - тренинги психолога с учителями «Развиваем рефлексивность учителя (2 занятия)»; - коучинг «Индивидуальная траектория развития педагога»; - семинар-погружение «Индивидуальный маршрут саморазвития»; - индивидуальные консультации
Когнитивно-деятельностный этап	
Осуществить формирование компонентов рефлексивной культуры учителей в процессе реализации индивидуальных маршрутов саморазвития.	<ul style="list-style-type: none"> - обучающий семинар «Сущность, содержание и способы педагогической рефлексии»; - консультация-практикум «Рефлексия как условие и средство профессионального развития и самосовершенствования учителя»; - два тренинга: «Актуализация рефлексивности», «Рефлексия, как средство разрешения проблем»; - мастер-классы; - практикумы; - индивидуальные консультации; - работа с материалами методической выставки

1. Проектировочно-подготовительный этап.

Целью этапа стало: разработка содержания методической работы по реализации организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начальных классов.

Задачи этапа:

- определить единую методическую тему и разработать план методической работы по формированию рефлексивной культуры учителей начальных классов с учетом выявленных проблем;

– создание творческой группы (ТГ) учителей начальных классов как рефлексивного сообщества педагогов по аналитическому осмыслению выявленного практического опыта аналитико-рефлексивной деятельности;

– разработать методическое обеспечение деятельности по составлению индивидуальных маршрутов саморазвития рефлексивной культуры.

Проанализировав результаты диагностики, были выявлены основные проблемы учителей начального образования: недостаточно знаний о сущности рефлексии и способах её реализации, низкая замотивированность педагогов на постоянное саморазвитие и самосовершенствование, непонимание значения рефлексии в педагогической деятельности.

Мы объединили в творческую группу (ТГ) учителей, у которых был выявлен высокий уровень рефлексивной культуры и имелся положительный педагогический опыт рефлексивной деятельности. Предполагалось привлечение их в дальнейшем к оказанию помощи в методической работе с учителями, имеющими более низкий уровень сформированности рефлексивной культуры. Учителя ТГ были определены ядром создаваемого рефлексивного сообщества педагогов по аналитическому осмыслению и обогащению своего практического опыта рефлексивной деятельности.

Определяя план методической работы, мы рассматривали коллектив учителей как рефлексивное сообщество, в котором развитие рефлексивной культуры происходит в процессе партнерского взаимодействия, содержанием которого является обмен индивидуальным опытом рефлексивной деятельности, его взаимообогащение, обеспечение поддержки, коллективного решения возникающих проблем в ходе работы по самосовершенствованию.

Мы провели организационное заседание ТГ «Как обобщать и распространять опыт рефлексии образовательной деятельности?», на котором, используя проблемное изложение, слайдовую презентацию, представили актуальность проблемы, выделили имеющийся в коллективе положительный опыт, познакомили с результатами диагностики

рефлексивной культуры. Поведенный мозговой штурм позволил выявить проблемы и затруднения в рефлексивной деятельности, в саморазвитии рефлексивной культуры и конкретизировать название единой методической темы – «Актуализация рефлексивности образовательной деятельности». Были намечены мероприятия с участием учителей ТГ по оказанию поддержки педагогам в развитии рефлексивности.

Также на данном этапе был определён план взаимодействия с психологом по психолого-педагогическому сопровождению актуализации рефлексивности образовательной деятельности педагогов.

В результате взаимодействия с коллективом ТГ и психологом был конкретизирован план методической работы с учителями начальных классов по формированию рефлексивной культуры, в том числе план работы ТГ.

С учетом результатов диагностики рефлексивной культуры, выявленных затруднений и проблем учителей, мы разработали следующие методические материалы для составления учителями индивидуальных маршрутов саморазвития рефлексивной культуры: варианты траекторий саморазвития рефлексивной культуры (по решению выявленных проблем), структуру индивидуального маршрута и методических рекомендаций по составлению индивидуальных маршрутов.

Представим характеристику методической работы на мотивационном этапе.

2. Мотивационный этап.

Целью данного этапа стало: стимулирование у учителей стремления к саморазвитию рефлексивной культуры.

Работа с педагогами на данном этапе направлена на решение следующих задач:

- способствовать осознанию учителями значимости и собственных возможностей в осуществлении аналитико-рефлексивной деятельности, имеющихся проблем и их причин;

- формировать у учителей мотивы рефлексивного поведения, связанные с осознанием процесса и результатов своей образовательной работы с обучаемыми;
- стимулировать ответственность учителей за процесс саморазвития рефлексивной культуры, основанной на самопознании и самопонимании;
- составить с учителями индивидуальные маршруты саморазвития рефлексивной культуры, используя разработанное методическое обеспечение.

Для решения данных задач были проведены следующие мероприятия.

Консультация «Рефлексия образовательной деятельности: значение, проблемы реализации». Участие в данном мероприятии было обязательным для всех педагогов. Методист провел мини-лекцию с использованием слайдовой презентации, раскрыв значение рефлексии в образовательной деятельности, суть рефлексивности. Педагоги обсудили представленные результаты диагностики рефлексивной культуры, в ходе дискуссии были выделены проблемы и их причины, конкретизированы индивидуальные затруднения в осуществлении рефлексивной деятельности. По завершении мероприятия учителя начальных классов имеют представления о своём уровне сформированности рефлексивной культуры и о затруднениях в осуществлении рефлексивной деятельности.

Психолог провел 2 занятия-тренинга с учителями «Развиваем рефлексивность учителя» с целью актуализации потребности в развитии рефлексивности, осознание ее значимости в образовательной деятельности. Участие в тренингах было обязательным для всех педагогов. Для достижения поставленной цели на тренинговых занятиях были применены следующие упражнения.

Упражнение «мониторинг мотивации» было направлено на анализ собственных мотивов. Во время упражнения разбирался психологический феномен «борьба мотивов», когда человеку нужно сделать что-то важное, но

не делает этого, потому что хочет другого. Педагогам предлагалось вспомнить такие ситуации из собственной жизни и рассказать о них. Одна из наиболее перспективных ситуаций была выбрана для рассмотрения группой по алгоритму:

- 1) хочу ли я достичь своей цели?
- 2) хочется ли мне сейчас этим заниматься?
- 3) что мне хочется делать?
- 4) как соединить это с тем, что я решил сделать?

В результате упражнения у человека появляется чувство уверенности в возможности соединения противоречивых мотивов.

Рефлекси́рование возможностей достижения целей помогало раскрыть упражнение «Ресурс». Ведущий рассказывал педагогам, как важно и возможно использовать силу различных побуждений и желаний для реализации поставленной цели. Педагогам предлагалось выбрать цель, которую они хотят достичь. Затем они представляли себе, что кто-то из знакомых или коллег добился успеха в достижении аналогичной цели. Учителя анализировали, как чужой успех влиял на их достижение цели. После этого педагоги рассуждали на тему, как их близкие помогают в достижении данной цели и как достижению цели помогают происходящие в ближайшее время события. После подобного анализа учителя представляли найденные в процессе рассуждения аргументы и стимулы к деятельности по достижению профессиональной цели. В заключении упражнения происходило обсуждение участниками, какую помощь для достижения профессиональных целей даёт любое событие жизни учителя.

Упражнение «Пирамида профессионального роста» способствовало актуализации профессиональных ожиданий и формированию у педагогов представления об этапах профессионального роста. Педагогам предлагалось схематическое изображение пирамиды со ступенями, которые символизируют рост учителя в профессионально-личностном развитии. Каждому учителю предлагалось выразить собственное понимание

профессионально-личностного роста, а затем вписать в пирамиду возможные пути своего профессионального продвижения. Каждый участник представлял свою пирамиду. Таким образом, упражнение помогло учителям осознать свою продуктивность и способствовало ориентированию на непрерывное самосовершенствование.

Активизации личностной перспективной рефлексии способствовало упражнение «Я сама». Учителям предлагался опросник открытого типа, направленный на самодиагностику и развитие активности личности в профессиональном становлении. Опросник включал вопросы, которые являются показателями самостоятельности, инициативности, творчества, ответственности действий, осознания проблем в педагогической деятельности и путей их конструктивного решения. Участники обсуждали чувства, мысли, возникшие в ходе ответов на вопросы.

Проведенные тренинговые занятия обеспечили актуализацию у педагогов процессов самопознания и самопонимания, осознания собственных возможностей и способов саморазвития рефлексивности.

Для формирования рефлексивной культуры педагогов было важно, чтобы каждый учитель не только осознал свои проблемы, но и смог выстроить маршрут по работе над выявленными проблемами. С этой целью проводился коучинг «Индивидуальная траектория развития педагога» с применением мини-лекции, слайдовой презентации, дискуссии, групповой работы, самодиагностики. В ходе занятия участники разбирали понятие «индивидуальная образовательная траектория», формы методической работы, которые следует использовать при разработке программы индивидуального развития. В процессе обсуждения учителя пришли к единому представлению, к определению характеристик профессионала в педагогической деятельности, также с помощью диагностики учителя смогли определить на каком этапе профессионального развития они находятся.

Далее были проведены семинар-погружение «Индивидуальный маршрут саморазвития» и практикум «Как составить индивидуальный

маршрут саморазвития?». Сначала методист осуществил презентацию методических материалов: варианты траекторий саморазвития рефлексивной культуры (по решению выявленных проблем), структуру индивидуального маршрута и методических рекомендаций по составлению индивидуальных маршрутов.

Затем учителя, используя их, выполнили практическое задание по разработке собственного индивидуального маршрута саморазвития. Затем каждый осуществил презентацию разработанного маршрута. В результате обсуждения их содержания с коллегами были намечены возможные коррективы и уточнения. Основное содержание индивидуальных маршрутов саморазвития отражало работу над единой методической темой по аналитическому осмыслению, обобщению и распространению своего практического опыта.

Отметим, что сначала разработанные методистом методические материалы были апробированы в работе с ТГ, содержательно уточнены, доработаны с учетом полученной обратной связи. Разработанные участниками ТГ индивидуальные маршруты затем были использованы в работе с остальной частью педагогического коллектива как образцы-ориентиры.

При проведении практикума педагоги были разделены на подгруппы, отнесенные к одному уровню и имеющие сходные проблемы. На основе анализа проблем, и обсуждения предложенных вариантов траекторий саморазвития по их решению, в каждой подгруппе они были отобраны и затем конкретизированы с учетом индивидуальных особенностей. Результатом стал составленный каждым учителей индивидуальный маршрут по предложенной структуре, который нужно было затем осмыслить и доработать.

Методист провел индивидуальные консультации по доработке и уточнению содержания индивидуальных маршрутов саморазвития рефлексивной культуры.

Результаты мотивационного этапа: осознанность учителями значимости рефлексивности собственной образовательной деятельности; осознанность учителями собственных мотивов саморазвития рефлексивной культуры; разработанные учителями индивидуальные маршруты саморазвития рефлексивной культуры.

Представим характеристику методической работы на когнитивно-деятельностном этапе.

3. Когнитивно-деятельностный этап.

Целью данного этапа стало: обеспечить освоение учителями компонентов рефлексивной культуры с учетом выявленных проблем.

Работа с педагогами на данном этапе была направлена на решение следующих задач:

- формирование когнитивной основы рефлексивной деятельности (знаний о сущности рефлексии, форм, направленности, функций, типов, компонентов, способов рефлексии и рефлексивной деятельности);
- формирование у учителей умений и навыков осуществления аналитико-рефлексивной деятельности и применение полученных знаний и умений в практике реально образовательной работы с детьми;
- актуализация деятельности учителей по реализации индивидуальных маршрутов саморазвития рефлексивной культуры.

Данный этап был направлен на освоение учителями начальных классов знаний о сущности рефлексии, способов её осуществления и способов её развития, а также применение полученных знаний на практике. Реализация данного этапа соответствовала разработанным индивидуальным маршрутам и включала в себя разнообразные мероприятия, участие в которых определялось индивидуальной потребностью педагога.

Работа методиста с педагогическим коллективом осуществлялась по двум основным направлениям работы над единой методической темой «Актуализация рефлексивности образовательной деятельности».

1. Организация работы ТГ по осмыслению, доработке и распространению положительного опыта аналитико-рефлексивной деятельности учителей начальных классов. Результатом-продуктом стали: вопросники по анализу и рефлексии различных направлений и форм образовательной деятельности с детьми начальной ступени образования.

2. Организация работы по распространению наработанного педагогического опыта, его внедрению в практику реальной образовательной деятельности педагогического коллектива школы.

Представим характеристику особенностей работы методиста с коллективом учителей на данном этапе.

Было проведены два семинара. Семинары проводил методист, учителя приняли участие в семинарах по желанию.

Обучающий семинар «Сущность, содержание и способы педагогической рефлексии». Задачи семинара: уточнение содержание понятий «рефлексия», «рефлексивность», изучение роли рефлексии в педагогической деятельности, знакомство с видами рефлексии, способами её применения. Семинар проводился в диалоговой форме, все участники активно участвовали в обсуждении предложенных тем, задавали вопросы.

Разработанные учителями вопросники для анализа и рефлексии различных направлений и форм образовательной деятельности составили содержательную основу форм методической работы с другими учителями, а актуализация их умений в ситуациях решения реальных задач аналитико-рефлексивной деятельности – основой реализации интерактивных форм методической работы с коллективом.

Консультация-практикум «Рефлексия как условие и средство профессионального развития и самосовершенствования учителя» (мини-лекция с использованием слайдовой презентации, дискуссия, анализ проблемных ситуаций).

Реализуемые задачи: изучение прогнозирования и самопрограммирования в педагогической деятельности; изучение

механизмов рефлексии, как способов адаптации педагога к изменяющимся условиям профессиональной деятельности; применение рефлексивных навыков в разрешение проблемных ситуаций. После выступления методиста, все педагоги участвовали в дискуссии по теме практикума. После обсуждения каждым учителем осуществлялся анализ проблемных ситуаций педагогической деятельности с разработкой вариантов решения заданных проблем и выбором наиболее эффективного из них.

Участникам предлагалось использовать в рефлексивной деятельности метод «структурированного брифинга», разработанный Дж. Джиббсом.

Данный метод предполагает 6 этапов:

- описание ситуации без эмоциональных суждений,
- описание собственных чувств, вызванных данной ситуацией,
- оценка плюсов и минусов опыта данной ситуации,
- анализ ситуации с точки зрения других людей,
- выводы, которые можно получить исходя из данной ситуации,
- разработка плана действий на основе полученной информации.

С целью активного обучения способам реализации рефлексии и развития педагогической рефлексивности на данном этапе школьный психолог проводил два тренинговых занятия.

Тренинг «Актуализация рефлексивности» был направлен на решение следующих задач: актуализация потребности в осуществлении рефлексии; развитие умений самодиагностики; самовыявление специфических педагогических установок и поиск средств их преодоления.

С целью развития умений самодиагностики педагогических качеств с точки зрения разных субъектов педагогического взаимодействия (учащихся, коллег, администрации) применялось упражнение «Авторитет». Участники должны были составить свой портрет, ответив на 2 вопроса: «за что меня ценят (ученики, коллеги, администрация)?», «за что меня могут критиковать (ученики, коллеги, администрация)?». Во время выполнения задания педагоги анализировали свою профессиональную деятельность и

фокусировали на особенностях, которые отличают их от других. После завершения портрета участники размышляли о том, насколько они считают себя сформированной личностью, над чем бы они хотели поработать, насколько они уверены в представлении себя другими людьми.

С целью выявить педагогические стереотипы, которые снижают адекватность рефлексии, проводилось упражнение «Наши стереотипы». Педагоги анонимно записывали случаи из своей профессиональной деятельности. Все случаи группировались по проблематике и записывались на доске. По каждой проблеме формировались микрогруппы. Каждая группа должна была выделить стереотипную стратегию поведения учителя в заданной ситуации. Каждая группа представляла результаты своей работы, и участники отмечали собственные стереотипы среди представленных. Участники объединялись в группе по видам выявленных стереотипов и совместно осуществляли поиск средств преодоления данного стереотипного поведения.

Тренинг «Рефлексия, как средство разрешения проблем» был направлен на решение следующих задач: освоение педагогами способов рефлексии для разрешения профессиональных проблем и противоречий; освоение рефлексивных способов самокоррекции эмоциональных состояний.

Для освоения способа рефлексивного анализа и решения проблемы было использовано средство – театрализации. Проблема разыгрывалась как педагогическая ситуация. Участниками выбиралась одна актуальная профессиональная проблема, которую в последующем представлялась в виде театрализованной импровизации. В разыгрываемой проблемной ситуации выделялись действующие лица, распределялись роли, варианты действий.

После проведённой импровизации осуществлялась пошаговая рефлексия. На доске в виде фигур изображались все действующие лица в той последовательности, в которой они включались в проблемную ситуацию. Выявлялся характер взаимоотношений: доброжелательный, противоречивый, нейтральный, противостояние.

Осуществлялся рефлексивный анализ тех сбоев, противоречий, которые препятствовали конструктивному решению проблемы; осознание участниками психологических ошибок, допущенных в процессе преодоления проблемно-конфликтной ситуации и приводящих к напряжению, обострению, тупику в проблемной ситуации.

Для развития умений снимать эмоциональное напряжение и решать проблемы посредством рефлексии применялось упражнение «Маятник». Участникам предлагалось осуществить в своих тетрадах рефлекссию по схеме: создайте индивидуальную шкалу (от -10 до +10), расположив на ней различные возможные жизненные события (А, Б, В, Г, ...), анализируя их значимость с точки зрения всей жизни.

Учителям предлагалось отметить на шкале вызывающее страх или нервное напряжение предстоящее событие Z в самом худшем варианте его реализации. Затем было предложено обсудить это событие в триаде, выбрать наиболее приемлемые и реальные варианты выхода из ситуации, сложившейся после события Z, и оценить их достоинства и преимущества, как если бы это событие уже произошло.

Далее следовало сопоставить данное событие с другими, близкими по оценке, пережитыми в прошлом негативными событиями и с возможным самым негативным событием в жизни; убедить друг друга, что в прошлом вы переживали и более серьезные потрясения, чем Z, и после этого все восстанавливалось и забывалось, были радости и неудачи. Учителя представили друг другу жизнь в виде маятника или зебры, т.е. как неотвратимую последовательность белого и черного.

Упражнение «Чучело» помогло учителям посредством рефлексии оптимизировать компоненты «Я-концепции». Каждый участник представлял себе чучело, которое обладает качествами – его недостатками. Выслушав данные качества одного чучела, другие участники называли плюсы данного недостатка. Ведущий записывал названные качества на доске. В процессе

обсуждения участники приходили к выводу, что нельзя оценивать качества личность только с одной позиции, важно учитывать различные точки зрения.

Также на когнитивно-деятельностном этапе проводились мастер-классы. Педагоги творческой группы показывали свои уроки и демонстрировали рефлексивное поведение в анализе педагогической деятельности, приводили примеры проблемных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью и пути работы над проблемой с помощью рефлексии. Во время мастер-класса участники участвовали в разборе проблемных ситуаций, задавали вопросы, предлагали свои стратегии решения проблем. Наиболее существенные проблемные ситуации педагогической деятельности, требующих рефлексии, отрабатывались через ролевые и деловые игры на занятиях-практикумах. Эффективной при этом была работа в малых группах. Например, групповая работа по осмыслению проблемных ситуаций учебного процесса с позиции различных субъектов (учащихся, родителей, педагогов, администрации) с последующим межгрупповым обсуждением.

Также на практикумах применялись такие формы и методы работы, как проектная деятельность, рефлексивные дневники-самонаблюдение с рефлексивным анализом педагогами результатов проведенной работы по развитию их рефлексии и тому подобное. Это практическое воплощение усвоенных знаний, закрепление приобретенной рефлексивной позиции, первые попытки дать конкретные ответы на вопрос: «Что я делаю?» (гармоничный внутренний мир); «Как я это сделаю?» (критерий трудолюбия); «Как сделать, чтобы не навредить?» (критерий толерантного отношения к учащимся); «Как будет, если я ...?» (определение гибкости профессиональной позиции); «Почему или зачем я это делаю?» (смыслотворчества деятельность педагога). Педагог, который пытается таким образом мыслить или рефлексировать, всегда осознает цель профессиональной деятельности, а также определяет цепочку

последовательных заданий для выполнения, которые способствуют ее достижению.

В рамках работы рефлексивного сообщества организовывались заседания круглых столов, обсуждение книг и публикаций, посвящённых проблемам педагогической рефлексии, методические диалоги, диспуты по проблемным вопросам (например, «Какой я учитель?», «Насколько я успешный педагог?», «Моя профессия самая лучшая», «Насколько эффективны приемы, которые я применяю в педагогической деятельности?», «Правильно ли я действую как профессионал?», «Как стать мастером своего дела?» и тому подобное).

Каждый педагог в период обучения имел возможность посещать индивидуальные консультации по индивидуальным запросам, на которых обсуждались возникающие проблемы, разрабатывались индивидуальные рекомендации.

Таким образом, работа по формированию рефлексивной культуры у учителей начальных классов возможна при изменении позиции управления по данному направлению и реализации организационно-педагогических условий, а также при готовности и заинтересованности педагогов к профессиональному развитию и самосовершенствованию. Реализованные этапы обеспечили развитие когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов рефлексивной культуры учителей начальных классов с учетом выявленных проблем.

2.3 Выявление динамики в уровне сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования

По окончании формирующего этапа нашего исследования был проведён контрольный эксперимент.

Цель: выявить динамику в уровне сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования.

Контрольный эксперимент проводился с использованием представленного ранее диагностического инструментария.

При повторном проведении анкетирования «Что я знаю о рефлексии?» нами были получены количественные результаты, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты анкетирования учителей начального образования «Что я знаю о рефлексии?» на контрольном этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	0	4	6
100	0	40	60

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах, показал, что учителей с низким уровнем не выявлено. С высоким уровнем стало на 2 учителей (20 %) больше, что составило 6 человек (60 %). Средний уровень выявлен у 4 педагогов (40 %). Характеризуя качественные изменения отметим, что у всех учителей начального образования не возникает затруднений в определении таких понятий как «рефлексивность» и «рефлексивная культура». Семь педагогов (70 %) могут назвать различные формы рефлексии, её функции, типы и способы реализации. 6 педагогов (60 %) осознают процесс и результат своей педагогической деятельности, выделяют важную роль рефлексии в профессиональном саморазвитии.

Повторное проведение диагностической методики «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (автор: В.И. Андреев, модифицированная) позволило выявить следующие результаты отношения педагогов к рефлексивной деятельности и осознанности мотивов рефлексивной деятельности. Количественные результаты данной диагностики представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты диагностики «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» на контрольном этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	1	2	7
100	10	20	70

Количество учителей с низким уровнем уменьшилось в два раза (на 10 %) и составило 1 человек. С высоким уровнем стало на 5 учителей (50 %) больше, что составило 7 человек (70 %). Средний уровень выявлен у двух педагогов (20 %). Характеризуя качественные изменения, отметим, что у 7 педагогов (70 %) преобладают внутренние мотивы в стремлении к профессионально-личностному саморазвитию. Данные учителя открыты для познавательной деятельности и находятся в непрерывном поиске методов и способов улучшить образовательный процесс и повысить уровень своего педагогического мастерства. 6 педагогов (60 %) направлены на выявление и реализацию личных познавательных потребностей, психологически готовы к изменению вида и характера своей деятельности.

При повторном проведении диагностической методики «Изучение педагогической рефлексии» (автор: Е.Е. Рукавишникова, модифицированная) нами были получены количественные результаты, которые представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты диагностики «Изучение педагогической рефлексии» на контрольном этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	1	3	6
100	10	30	60

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах, показал, что количество учителей с низким уровнем уменьшилось в 2 раза (на 10 %) и составляет 1 человек (10 %). С высоким уровнем стало на 1 учителя (10 %) больше, что составило 6 человек (60 %).

Средний уровень выявлен у 3 педагогов (30 %). Характеризуя качественные изменения отметим, что у 9 педагогов (90 %) выражена потребность в рефлексивной деятельности, отмечено положительное отношение и интерес к развитию педагогической рефлексии. 6 педагогов (60 %) часто анализируют свою деятельность, тщательно планируют и обдумывают свои решения. Например, Екатерина Сергеевна А. теперь всегда составляет подробные конспекты к урокам и ведёт рефлексивный дневник.

Повторное проведение диагностической методики «Оценка рефлексивных способностей» (авторы: О.Б. Даутова, С.В. Христофоров, модифицированная) позволило выявить следующие результаты сформированности умения создавать собственные модели профессиональной деятельности, определять план действий по достижению цели рефлексивной деятельности.

Количественные результаты данной диагностики представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты проведения диагностики «Оценка рефлексивных способностей» на контрольном этапе эксперимента

Кол-во педагогов / %	Результат диагностики		
	низкого уровня	среднего уровня	высокого уровня
10	1	4	
100	10	40	50

Динамика по уровням такова. У 1 учителя (10 %) выявлен низкий уровень, что означает уменьшение в 2 раза. Педагогов с высоким уровнем стало 5 человек (50 %), то есть увеличилось на 1 человека (10 %). Средний уровень выявлен у 4 педагогов (40 %). Произошли качественные изменения. Педагоги больше стремятся к развитию, стараются самосовершенствоваться и саморазвиваться. Среди учителей повысился интерес к новым методам и формам обучения, стали больше проходить различных образовательных курсов, участвовать в профессиональных конкурсах. Для корректирования модели поведения на 3 учителя больше стали отталкиваться от результатов

рефлексивной деятельности, стараться приспосабливаться к изменившимся ситуациям.

Сравнительный анализ результатов начального и повторного проведения самодиагностики учителей начальных классов «Оценка рефлексивной культуры» показал положительную динамику по всем компонентам рефлексивной культуры. Это представлено на рисунке 2.

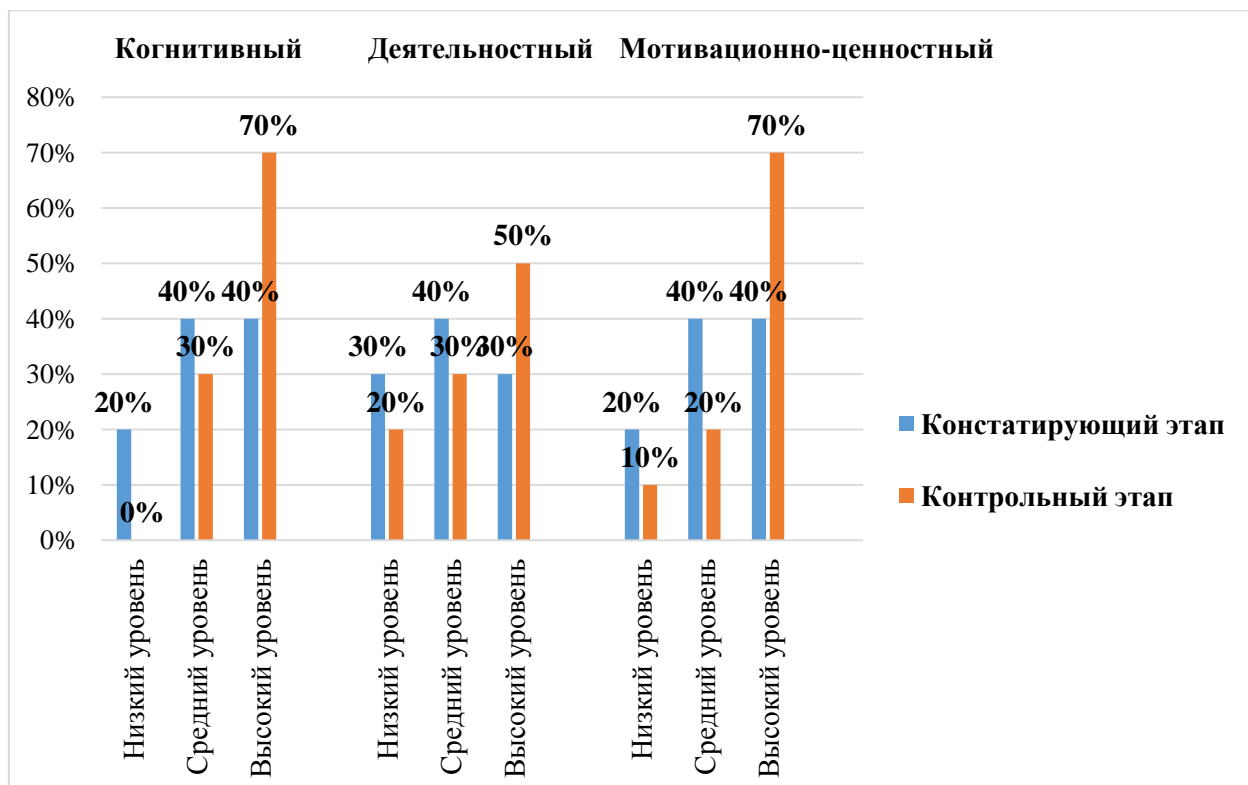


Рисунок 2 – Сравнительные результаты диагностики у учителей компонентов рефлексивной культуры на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

По когнитивному компоненту количество учителей с низким уровнем не выявлено на контрольном этапе. Учителей с высоким уровнем стало на 3 человека (30 %) больше, что составило 7 человек (70 %). Средний уровень выявлен у 3 человек (30 %). Произошли качественные изменения. У всех учителей начального образования наблюдается расширение представлений о рефлексивной деятельности. Педагоги знают виды рефлексии осознают её

значимость для педагогической деятельности, могут назвать способы её реализации и развития.

Динамика по мотивационному компоненту такова. У 2 учителей (20 %) выявлен низкий уровень, что означает уменьшение на 1 человека (10 %). Педагогов с высоким уровнем стало 7 человек (70 %), то есть увеличилось на 3 человека (30 %). Средний уровень выявлен у 2 педагогов (20 %). Произошли качественные изменения.

У 3 педагогов стали преобладать внутренние мотивы к развитию и самосовершенствованию своей педагогической деятельности. 9 педагогов стремятся развивать педагогическую рефлексивность, осознавая её значимость в педагогической деятельности. У 1 педагога (10 %) по-прежнему выявлена низкая мотивация к профессиональному саморазвитию. Данный учитель считает, что в полной мере владеет педагогическим мастерством, у неё хорошо построен образовательный процесс и вносить изменения нет необходимости.

По деятельностному компоненту количество учителей с низким уровнем уменьшилось на 1 человека (10 %) и составило 2 человека (20 %). С высоким уровнем стало на 2 учителя (20 %) больше, что составило 5 человек (50 %). Средний уровень выявлен у 4 педагогов (40 %).

Характеризуя качественные изменения отметим, что 8 педагогов (80 %) проявляют рефлексивное поведение, тщательно анализируют и планируют всю свою деятельность, способны к творческой самореализации, хорошо адаптируются к изменяющимся условиям. 7 педагогов (70 %) отмечают, что умеют выявлять проблему путём рефлексивной деятельности и определять план действий по достижению цели рефлексивной деятельности. Увеличилось число педагогов, которые способны корректировать свою деятельность с учётом результатов рефлексии. 5 педагогов (50 %) отмечают, что способны самостоятельно определять собственные проблемы профессионального развития и способы их решения. Педагоги продолжают развивать свои рефлексивные навыки, многие отмечают, что используют

материалы методической выставки в поиске новых способов реализации рефлексивной деятельности. Только 2 педагога (20 %) испытывают затруднения в осуществлении непрерывной рефлексивной деятельности, они осуществляют рефлексию ситуативно, при возникновении проблемной ситуации.

Мы выявили, что наибольшая положительная динамика произошла по когнитивному компоненту.

Результаты диагностики на контрольном этапе эксперимента представлены в Приложении Ж. Сравнительные результаты диагностики, проведенной на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по выявлению у учителей общего уровня сформированности рефлексивной культуры представлены на рисунке 3.

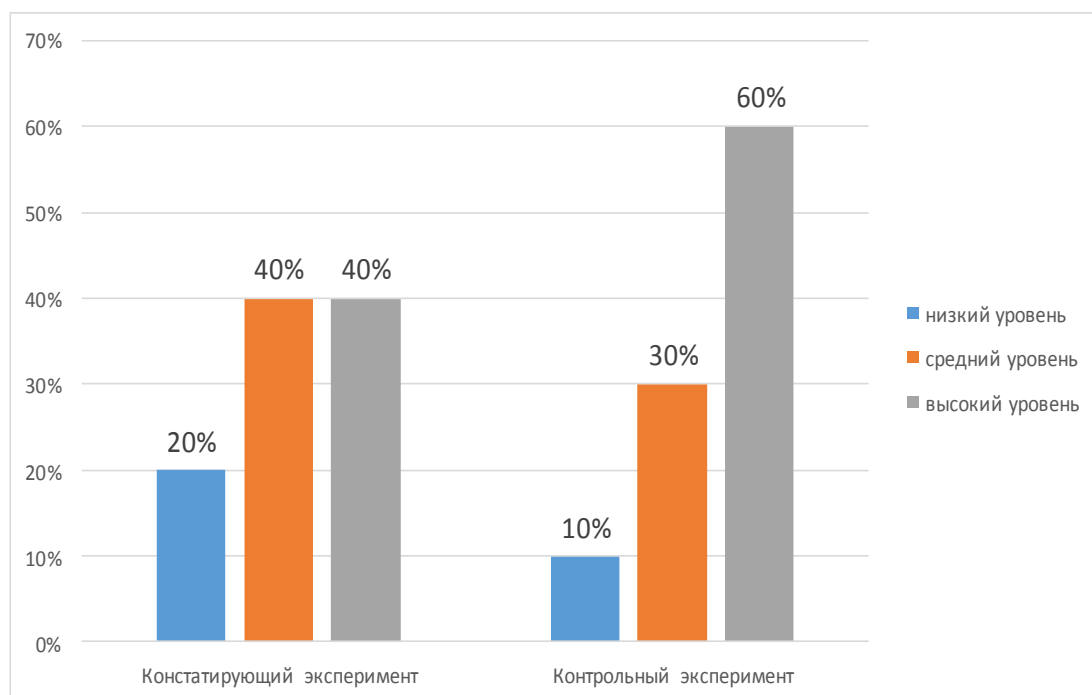


Рисунок 3 – Сравнительные результаты диагностики рефлексивной культуры учителей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента выявлен 1 педагог (10 %) с низким уровнем сформированности рефлексивной культуры, что в 2 раза меньше по сравнению с результатами констатирующего этапа. На

среднем уровне также прослеживается положительная динамика, средний уровень выявлен у 3 педагогов (30 %), в отличие от констатирующего, на котором было выявлено 4 педагога (40 %).

Количество педагогов с высоким уровнем сформированности рефлексивной культуры увеличилось на 20 %, на контрольном этапе составляет 6 педагогов (60 %).

Таким образом, данные контрольного эксперимента показали положительную количественную и качественную динамику в уровне сформированности рефлексивной культуры учителей начального образования. Это подтверждает эффективность методической деятельности в созданных организационно-педагогических условиях формирования рефлексивной культуры учителей.

Выводы по второй главе

Исследование и анализ результатов разработанных организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования подтвердили актуальность выделенной проблемы в исследуемом образовательном учреждении.

Разработка диагностического инструментария, количественный и качественный анализ результатов проведенной диагностики учителей начального образования на констатирующем этапе выявил недостаточный уровень сформированности отдельных компонентов рефлексивной культуры, проблемы в реализации рефлексивной деятельности учителей, недостаточность мотивации педагогов на профессиональное самосовершенствование, что обусловлено недостаточным вниманием в методической работе данному направлению.

В ходе реализации этапов методической работы (проектировочно-подготовительный, мотивационный, когнитивно-деятельностный) осуществлена конкретизация содержания методической работы с двумя

подгруппами педагогов (творческая группа и малоопытные педагоги). Работа методиста с педагогическим коллективом осуществлялась по единой методической теме

Разработанные организационно-педагогические условия обеспечили решение задач по формированию рефлексивной культуры учителей начального образования обеспечила реализацию в соответствии с гипотезой исследования.

В результате сравнения результатов диагностики учителей начальных классов на констатирующем и контрольном этапах исследования, была выявлена положительная динамика уровне сформированности рефлексивной культуры.

Результаты исследования подтверждают результативность предложенных нами организационно-педагогических условий формирования рефлексивной культуры учителей начального образования.

Заключение

1. Анализ современных исследований по проблеме показал актуальность исследования проблем педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности учителей начального образования, а также формирования их рефлексивной культуры в условиях реальной профессиональной деятельности.

2. Рефлексивная культура определена как интегративное, динамическое образование личности, компонентами которой являются: когнитивный (достаточность рефлексивных знаний, оценку своих знаний и представлений о педагогической деятельности); эмоционально-мотивационный (осознанность мотивов педагогической деятельности, отношение педагога к другим участникам образовательного процесса, к самому себе, осознанность процесса и результатов своей педагогической деятельности); деятельностный (рефлексивное поведение педагога, осознание и применение способов и приёмов, помогающих реализовать в педагогической деятельности собственное понимание ожидаемого результата).

Формирование рефлексивной культуры определяется как направление творческого саморазвития педагога и направление методической деятельности руководителя образовательной организации. Установлена значимость опоры на ценностно-ориентированный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в образовании, необходимость повышения эффективности управления процессом профессионального развития учителей начального образования и реализации в образовательном учреждении организационно-педагогических условий формирования их рефлексивной культуры. Установлена необходимость разработки и внедрения организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной работы. Их конкретизация связана с актуализацией рефлексивности образовательной деятельности учителей, созданием рефлексивной среды в учреждении и рефлексивного сообщества

педагогов как ее основы, определением индивидуальных маршрутов творческого саморазвития педагогов.

3. Разработка диагностического инструментария, количественный и качественный анализ результатов проведенной диагностики учителей начального образования позволил выявить недостаточный уровень сформированности отдельных компонентов их рефлексивной культуры, конкретизировать проблемы в рефлексивной деятельности учителей, недостаточность мотивации педагогов на профессиональное самосовершенствование.

4. Апробация разработанных организационно-педагогических условий на формирующем этапе эксперимента осуществлялась поэтапно: проектировочно-подготовительный, мотивационный, когнитивно-деятельностный. Работа методиста с педагогическим коллективом осуществлялась по единой методической теме «Актуализация рефлексивности образовательной деятельности» и направлениям: организация работы ТГ по осмыслению, доработке и распространению положительного опыта аналитико-рефлексивной деятельности учителей начальных классов; организация работы по распространению наработанного педагогического опыта, его внедрению в практику реальной образовательной деятельности педагогического коллектива школы.

5. Сравнение результатов контрольного и констатирующего этапов экспериментов показало положительную динамику в уровне рефлексивной культуры учителей, что свидетельствует об эффективности разработанных организационно-педагогических условий и содержания методической работы с учителями начальных классов по формированию рефлексивной культуры.

Таким образом, цель исследования достигнута, все задачи исследования решены, результаты исследования подтверждают верность выдвинутой гипотезы.

Список используемой литературы

1. Аверина М. Н. Педагогические условия развития рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей // Преподаватель XXI век. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-refleksivnyh-umeniy-v-protse-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley> (дата обращения: 14.10.2019).

2. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2 URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5260> (дата обращения: 22.12.2019).

3. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

4. Бурлакова, О. К. Организационно-педагогические условия формирования рефлексивной культуры учителей начальных классов // Проблемы образования на современном этапе : материалы студенческой научно-практической конференции, 1-12 апреля 2019 г. Выпуск VIII / Сост. О.В. Дыбина, Е.В. Некрасова, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина. Тольятти, 2019. 162 с. С. 14-19.

5. Баранова Т. В. Исследование особенностей педагогической рефлексии в профессиональной деятельности педагога // Научные исследования в образовании. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-pedagogicheskoy-refleksii-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 23.11.2018).

6. Бахарева Г. Н., Малых И. И. Тренинг формирования рефлексивной культуры педагогов как метод профилактики профессионального выгорания специалистов // Психология в России и за рубежом : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). СПб. : Свое издательство, 2016. С. 37–39.

7. Белкина В. Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психологические науки), 2010. № 3. С. 203–206.

8. Белобородова М. Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты // Вектор науки ТГУ. 2013. 2 (24). С. 396–398.

9. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

10. Бондаренко Т. А. Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов : Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск. 1999. 191 с.

11. Борисова Л. Н. Рефлексивная культура педагога как условие успешной инновационной деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2005. №4-2. С. 77–81.

12. Буров К. С. Методическая работа в образовательном учреждении // Человек. Спорт. Медицина. 2007. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-rabota-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 25.11.2019).

13. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития педагогов, студентов // Наука и школа: сборник научных статей. 2010. № 5. С. 20-24.

14. Вертилецкая И. Г. К вопросу о реализации научно-методического сопровождения активизации самообразования учителя в учреждении дополнительного профессионального образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-realizatsii-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-aktivizatsii-samoobrazovaniya-uchitelya-v-uchrezhdenii-dopolnitelnogo> (дата обращения: 20.11.2019).

15. Володин А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014.

№ 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 22.09.2018).

16. Вульф Б. З. Педагогика рефлексии. М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1995. 111 с.

17. Гуляева М. А. Научные подходы к определению содержания понятия «Методическая деятельность» // Научно-теоретический журнал. 2012. № 2. С. 63–68.

18. Декарч А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М. : Луч, 1993. 32 с.

19. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 153 с.

20. Елисеев В. Технологии формирования рефлексивной культуры учителя // Высшее образование в России. 2005. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-formirovaniya-refleksivnoy-kultury-uchitelya> (дата обращения: 15.09.2018).

21. Ивлев С. А. Методическая работа в образовательном учреждении. Москва, 2014. 48 с.

22. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.

23. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие. Гродно : ГрГУ, 2009. 67 с.

24. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45–57.

25. Катыхева Н. М. Сущностная характеристика понятия «управление» // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9046> (дата обращения: 28.11.2019).

26. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Монография. М. : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.

27. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн. : Университетское, 2000. 95 с.
28. Кунаковская Л. А. Рефлексивная культура социального педагога: учеб.-метод. пособие для вузов. Воронеж: ИПЦ Воронеж. гос. ун-та, 2007. 32 с.
29. Левагина О. Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект // Молодой учёный. 2013. № 7. С. 394–397.
30. Липатникова И. Г. Формирование рефлексивной культуры будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 4. С. 57–58.
31. Малахова О. Ю. Рефлексивно-образовательная среда как педагогический феномен // Вестник ОГУ. 2006. № 6. С. 84-91.
32. Мануйлов Ю. С. Стратегия опосредованного (через среду) управления. URL: <http://sredalab.narod.ru/index/0-9> (дата обращения: 30.04.2019).
33. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 375 с.
34. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2001. 122 с.
35. Остапенко Т. И. Рефлексивное управление развитием инновационного образовательного учреждения: учебно-профессиональный ресурсный центр : дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 189 с.
36. Руденко А. В. Методика формирования рефлексивной культуры студентов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-refleksivnoy-kultury-studentov> (дата обращения: 21.11.2018).

37. Рябцев В. К., Ряшина В. В. Проектирование программ профессионального развития педагогов. (Части 1 и 2) // Психология обучения. 2010. № 8. С. 97–98.
38. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37–42
39. Словарь практического психолога / сост.: С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1997, 2001, 1998. 799 с.
40. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Национальный общественно-научный фонд / Руководитель научного проекта Г. Ю. Семигин; Главный редактор В. Н. Иванов. М. : Мысль, 2003. 863 с.
41. Степанов С. Ю. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. Казань: Практика, 1990. Т. 3. С. 11–19.
42. Тюков А. А. Психология образования. М. : Изд-во МГПУ, 2008. 37 с.
43. Ушева Т. Ф. Организационные основы для формирования рефлексии будущих педагогов // Вестник ИГЛУ. 2013. № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-osnovy-dlya-formirovaniya-refleksii-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 15.04.2018).
44. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М. : Гардарики, 2004. 1072 с.
45. Харлов М. А. Педагогические условия эффективной реализации рефлексивного управления развитием колледжа малого города // Baikal Research Journal. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnoy-realizatsii-refleksivnogo-upravleniya-razvitiem-kolledzha-malogo-goroda> (дата обращения: 29.03.2020).
46. Хлусова А. А. Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 3. С. 51–53.

47. Чарская В. И. Рефлексивная культура педагога как субъекта педагогической деятельности // Теория и практика современной науки. 2016. № 5 (11). С. 1325–1330.

48. Шевченко Г. И., Ковалёва Ю. В. Функционально-содержательные характеристики педагогической рефлексии // МНКО. 2015. № 6 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-soderzhatelnye-harakteristiki-pedagogicheskoy-refleksii> (дата обращения: 30.11.2019).

49. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 144 с.

50. Astrid Núñez Pardo, María Fernanda Téllez Reflection on Teachers' Personal and Professional Growth Through a Materials Development Seminar // HOW. 2015. № 22(2). С. 54–74.

51. Kruse, S. D. Reflective activity in practice: Vignettes of teachers' deliberative work // Journal of Research and Development in Education. 1997. Vol. 31, № 1. С. 46–60.

52. LaBoskey, V. K. A conceptual framework for reflection in preservice teacher education // In: J. Calderhead & P. Gates (Eds.) Conceptualizing reflection in teacher development. London: The Falmer Press, 1993. С. 23–38.

53. Priya Mathew Reflective practices: a means to teacher development // Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology. 2017. № 3. С. 126–131.

54. Wellington B. Orientations to reflective practice // Educational Research. 1996. Vol. 38, № 3. С. 307–316.

Приложение А

Карта самодиагностики рефлексивной культуры педагога

№	Утверждения	Балл
	Когнитивный компонент	
1.	Знаю сущность рефлексивной деятельности	
2.	Знаю способы и средства реализации рефлексивных действий	
3.	Знаю способы развития рефлексивной культуры	
	Мотивационно-ценностный компонент	
3.	При проведении урока учитываю результаты взаимодействия и воздействия на учащихся, их реакции на свои действия.	
4.	Считаю важным изучать и учитывать, как ученик воспринимается меня как учителя, ценность изучаемого учебного материала, как оценивает свое продвижение в освоении предмета или личностное развитие.	
5.	Использую рефлексивную деятельность для совершенствования своей педагогической деятельности	
6.	Стремлюсь к профессиональному саморазвитию в результате непрерывного самоанализа и рефлексии	
	Деятельностный компонент	
7.	Умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач	
8.	Умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели	
9.	Умение сделать предметом анализа каждый свой педагогический шаг	
10.	Умение установить, конкретизировать и структурировать проблему	
11.	Умение раздвинуть горизонты практики и увидеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего опыта	
12.	Умение найти способы решения задачи	
13.	Умения тактически мыслить, т. е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации	
14.	Умение анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты	
15.	Умение привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта	
16.	Умение анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики	
17.	Могу «учиться на своих ошибках» и передавать соответствующий опыт окружающим.	
18.	Могу соотносить свои действия с ситуацией, контролировать их и координирую в соответствии с меняющимися условиями.	
19.	Я всегда размышляю о предстоящей деятельности, при планировании прогнозирую возможных результатов, продумываю разные способы выполнения, выбираю наиболее эффективный.	
20.	При взаимодействии с коллегами я могу как бы смотреть на себя со стороны, увидеть себя глазами своих коллег и контролирую свои действия.	

Приложение Б

Анкета «Рефлексивные знания учителей начальных классов»

1. Что такое педагогическая рефлексия?
2. Выберите функции педагогической рефлексии:
 - а) Диагностическая
 - б) Проектировочная
 - в) Организаторская
 - г) Смыслотворческая
 - д) Коррекционная
 - е) Мотивационная
3. С какими видами педагогической рефлексии вы знакомы:
 - а) физическая (успел – не успел);
 - б) сенсорная (самочувствие: комфортно - дискомфортно);
 - в) интеллектуальная (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал);
 - г) духовная (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других).
4. Коммуникативная рефлексия направлена на ...
 - а) смену представлений о другом субъекте на более адекватные для данной ситуации,
 - б) изменение субъектов общения,
 - в) смену представлений о сфере общения на более подходящую определённой ситуации,
 - г) переосмысление стратегии общения.
5. Направленность на исследование субъектом собственного Я, своей индивидуальности характерно для ...
 - а) интеллектуальная рефлексия
 - б) коммуникативной рефлексии
 - в) личностной рефлексии
 - г) проектировочной рефлексии

Продолжение Приложения Б

6. Выберите подходящие для вас значения рефлексии:

- а) Рефлексия выступает формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывающим цели, содержание, средства, способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия);
- б) Рефлексия отражает внутреннее состояние человека;
- в) Рефлексия является средством самопознания.

7. Выберите подходящие для вас вид рефлексивной ориентации сознания в процессе управления обучением:

- а) исследование действий ученика,
- б) исследование действий ученика и его родителей,
- г) исследование собственных действий и действий ученика
- д) исследование собственных мыслей и действий.

8. Укажите известные вам способы рефлексии

9. Что для вас является источником знаний для поиска новых форм, приёмов, методов рефлексивной деятельности?

- а) рекомендации от коллег/руководства
- б) книги/журналы
- в) Интернет-ресурсы
- г) обучающие курсы/семинары/тренинги

другое _____

Приложение В

«Оценка способности к саморазвитию, самообразованию»

1. Часто ли вы осуществляете рефлексию своих действий и поступков?

а) постоянно б) иногда в) крайне редко

2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика Вам более всего подходит:

а) целеустремленный, б) трудолюбивый, в) отзывчивый.

3. Как Вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?

а) думаю, что чаще всего, это пустая трата времени,

б) я пытаюсь это делать, но не регулярно.

4. Что Вам больше всего мешает профессионально совершенствоваться?

а) нет достаточно времени,

б) нет подходящей литературы и условий,

в) не всегда хватает сил, воли и настойчивости.

5. Каковы типичные причины ваших ошибок?

а) невнимательность

б) переоцениваю свои способности

в) точно не знаю

г) другое _____

6. Считаете ли Вы необходимым проводить анализ урока, если он прошёл успешно?

а) да б) нет

7. Как часто вы обдумываете эффективность своих уроков?

а) после каждого проведенного урока,

б) после контрольных срезов,

в) в конце четверти,

д) в случае негативных происшествий на уроке или отрицательных отзывов о нём.

Продолжение Приложения В

8. Перед беседой с родителями учащегося считаете ли вы нужным спланировать содержание беседы?

- а) да, я всегда обдумываю план беседы,
- б) нет, я выстраиваю разговор в процессе встречи,
- в) планирую беседу заранее, если ранее с данными родителями были конфликтные ситуации.

9. Если в ходе изучения темы больше половины класса не усваивают материал, вы...

- а) назначаю дополнительные занятия для них,
- б) анализирую проведённые уроки, пытаюсь понять причины возникших проблем,
- в) даю дополнительные задания для изучения дома.

10. Что для вас является стимулом для применения новых педагогических приёмов, методов?

- а) указания руководства,
- б) запрос учащихся/ родителей,
- в) совет от более опытных педагогов,
- г) стремление к совершенству педагогического мастерства.

Приложение Г

Диагностическая методика «Изучение педагогической рефлексии»

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка помог уладить конфликтную ситуацию?
2. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
3. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
4. Анализируете ли вы причины своих неудач?
5. Долго ли вы вспоминаете неудачные моменты на уроках?
6. Пытаетесь ли вы анализировать свою педагогическую деятельность, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
7. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
8. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими педагогами?
9. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
10. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
11. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
12. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
13. Считаете ли вы однозначным и беспрекословным для себя мнение более авторитетного и опытного педагога?
14. Пытаетесь ли вы анализировать мнения более опытных педагогов?
15. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию более опытного педагога?
16. Противопоставляете ли вы мнению опытного педагога свои хорошо обдуманые аргументы «против»?

Продолжение Приложения Г

17. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного педагога?

18. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?

19. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?

20. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для вас?

21. Задумываетесь ли вы о поведении других педагогов, сравнивая их с собой?

22. Пробуете ли вы занять позицию другого человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?

23. Вели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свой анализ уроков?

24. Анализируя свои неудачи в педагогической деятельности, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?

25. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноваты внешние обстоятельства?

26. Присуща ли анализу вашей педагогической деятельности в большей степени эмоциональная оценка?

27. Присутствует ли в анализе собственного поведения на уроках в большей степени четкая словесная логика?

28. Часто ли более опытные педагоги способны навязать вам определенную манеру поведения?

29. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций более опытных педагогов?

30. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с учащимися, родителями или коллегами.

Приложение Д

Методика оценки рефлексивных способностей (авторы О.Б. Даутова, С.В. Христофоров, модифицированная)

Инструкция: Оцените каждую возможность, применительно к себе в баллах: от 1 – вообще не развито, до 9 – развито на высоком уровне .

Я	Количество баллов (от 1 до 9)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Могу увидеть в педагогической ситуации, проблему и оформить ее в виде педагогических задач									
При постановке педагогической задачи ориентируюсь на детей своей группы, как на активно развивающихся участников познавательной деятельности, имеющих собственные мотивы и цели									
Делаю предметом анализа каждый свой педагогический шаг									
Умею конкретизировать и структурировать проблему									
Каждый раз пытаюсь раздвинуть горизонты практики и увидеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего своего опыта									
Всегда ищу способы решения задачи									
Всегда конкретизирую педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимаю оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваясь по мере изменения ситуации									
В своей работе часто формулирую предположения, гипотезы, версии									
Работаю в системе "параллельных целей", создавая "поле возможностей" для педагогического маневра									
В ситуации дефицита времени принимаю достойное решение для выхода из трудных педагогических ситуаций									
Анализирую педагогическую ситуацию в динамике ее развития, определяя близкие и отдаленные результаты									
Привлекаю разнообразные теории для осмысления собственного опыта									
Анализирую и аккумулирую в своем опыте лучшие образцы педагогической практики									
Комбинирую элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание									
Объективно и непредвзято оцениваю педагогические факты и явления									
Доказательно, аргументированно, ясно и доходчиво излагаю свою точку зрения									
Итого баллов:									

Приложение Е

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Методики	Уровень сформированности рефлексивной культуры					
	Самодиагностика рефлексивной культуры	Анкета «Рефлексивные знания учителей начальных	Оценка способности к саморазвитию, самообразованию	Изучение педагогической рефлексии	Оценка рефлексивных способностей	Общий уровень
И.О.						
Анжелика Викторовна	низкий	низкий	Низкий	низкий	низкий	низкий
Екатериана Сергеевна	средний	средний	Средний	средний	средний	средний
Екатерина Валерьевна	средний	средний	Средний	средний	средний	средний
Елена Петровна	высокий	высокий	Высокий	высокий	высокий	высокий
Марина Алексеевна	высокий	высокий	Средний	высокий	средний	высокий
Мария Викторовна	средний	средний	Средний	средний	средний	средний
Оксана Валерьевна	высокий	средний	Средний	высокий	средний	средний
Софья Костантиновна	средний	низкий	Низкий	низкий	средний	низкий
Татьяна Анатольевна	высокий	высокий	Средний	высокий	высокий	высокий
Юлия Викторовна	высокий	высокий	Высокий	высокий	высокий	высокий

Приложение Ж

Результаты контрольного этапа эксперимента

Методики	Уровень сформированности рефлексивной культуры					
	Самодиагностика рефлексивной культуры	Анкета «Рефлексивные знания учителей начальных	Оценка способности к саморазвитию, самообразованию	Изучение педагогической рефлексии	Оценка рефлексивных способностей	Общий уровень
И.О.						
Анжелика Викторовна	средний	средний	Низкий	низкий	низкий	низкий
Екатериана Сергеевна	средний	высокий	Высокий	высокий	средний	высокий
Екатерина Валерьевна	средний	высокий	Высокий	средний	средний	средний
Елена Петровна	высокий	высокий	Высокий	высокий	высокий	высокий
Марина Алексеевна	высокий	высокий	Средний	высокий	высокий	высокий
Мария Викторовна	высокий	средний	Высокий	средний	средний	средний
Оксана Валерьевна	высокий	средний	Высокий	высокий	высокий	высокий
Софья Костантиновна	средний	средний	Средний	средний	средний	средний
Татьяна Анатольевна	высокий	высокий	Средний	высокий	высокий	высокий
Юлия Викторовна	высокий	высокий	Высокий	высокий	высокий	высокий