

## **Нравственно-технические вопросы управления рефлексивной позицией педагога**

«Непосредственное перенесение педагогического опыта только в таком виде, как он осуществляется в определенных конкретных условиях конкретными учителями, в другие школы и другим учителям, как правило, не дает хороших результатов. В связи с этим полезно вспомнить слова К.Д.Ушинского: “Практика, факт - дело единичное, и если в воспитании признать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт...”. Имеется в виду, что опыт всегда остается достижением лишь того, кто этот опыт пережил: передается лишь логический вывод из опыта, т.е. известная, основанная на опыте теория». (Краевский В.В. Методология педагогического исследования)

Длительные наблюдения за практикой обобщения педагогического опыта, проводимого в методических и образовательных организациях, убедили меня в том, что в подавляющем большинстве случаев «логический вывод из опыта» отсутствует, более того – он вообще не планируется. Как правило, педагог описывает то, что он делает (чаще всего не объясняя, почему он делает так), потом приводит примеры результативности (успеваемость, олимпиады), отвечает на вопросы технического (даже не методического!) характера. Почему-то никто не пытается формулировать «мысль, выведенную из опыта». Получается, что педагогическая наука не имеет массового потребителя-практика: наука, теория вроде есть, только никто ей не пользуется. Я слышал две главных версии, объясняющих такую ситуацию:

- «практики никакие» - мнение педагогов-ученых,
- «наука никакая» - мнение педагогов-практиков.

Не ступая на взрывоопасную почву выяснения отношений педагогических практиков и теоретиков, осмелюсь предположить, что основная причина нестыковки опыта и теории заключается в том, что система образования не поощряет развитие рефлексивных способностей педагогов, а без развитой педагогической рефлексии педагоги не могут пользоваться плодами науки. Существующая практика развития рефлексивности через тренинги и практикумы охватывает очень небольшую часть учителей, воспитателей, методистов, и если научная литература по этому вопросу есть, то учебной и методической литературы по обучению рефлексии очень мало. Можно ли вообще написать методические рекомендации по этой теме для работников системы образования? На мой взгляд, методические рекомендации являются таковыми, если они, во-первых, содержат описание исходной деятельности (мыследеятельности), которую мы должны освоить, во-вторых, описание учебной деятельности, с помощью которой будет организовано освоение деятельности исходной. В нашем случае необходимо описать рефлексивную деятельность, выделив ее элементы, а затем (или параллельно с описанием!) спроектировать (предложить) деятельность по освоению этих элементов.

Целью данной статьи является попытка описать некоторые вопросы формирования рефлексивных способностей педагогов и предложить конкретные шаги, которые помогут методической службе и администрации образовательной организации целенаправленно управлять этим процессом.

Парадоксальность ситуации, сложившейся в российской системе образования, заключается в том, что декларируемые требования к содержанию и организации педагогического труда расходятся с практикой контроля и оценки этого труда. В первую

очередь это относится к такому явлению, как педагогическая рефлексия: требуется сознательное отношение к педагогическому процессу, а контролируется бессознательное исполнение инструкций, говорят о необходимости творческого отношения и при этом ОЧЕНЬ жестко контролируют выполнение календарно-тематического плана. Мы ушли от методик работы, позволяющих творчески воплощать теорию и перешли на инструкции, убивающие смысл педагогической деятельности. Но федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней (от дошкольного до высшего профессионального) буквально пронизаны рефлексивностью: в этой логике педагог обязан принимать решения и действовать не технологически, а *методически, т.е. в соответствии с реалиями сложившейся ситуации, которую он подвергает рефлексивному анализу*. А ситуация чаще всего складывается не по плану, следовательно, нормой педагогической деятельности должно стать ситуативное профессиональное поведение, обусловленное рефлексивным осмыслением ситуации.

Однако запрет (гласный и негласный) на корректировку любых планов, даже поурочных, приучает педагогов опираться не на ситуацию и свою профессиональную позицию, а на нормативные документы, однозначно задающие алгоритм, который можно контролировать. В результате труд учителя становится хорошо контролируемым (достаточно простых методов проверки и специалистов невысокой квалификации), но педагогически неэффективным (нерефлексивным). Нерефлексивность педагогического работника выражается в следующих признаках:

- низкая чувствительность к возникающим в педагогическом процессе противоречиям (не видение проблемы, неумение ее сформулировать, нежелание понимать и принимать то, что не помещается в норматив);
- затруднения в понимании (или даже откровенное непонимание) другого человека, имеющего свою точку зрения на событие, на ситуацию;
- ориентация на ребенка как на объект педагогического воздействия, что предполагает активную нерефлексивную позицию учителя и пассивную нерефлексивную позицию ученика («театр одного актера и навсегда дисциплинированных зрителей»);
- бедный инструментарий педагогических средств и методов, обусловленный стереотипным мышлением, стереотипным восприятием, стереотипной памятью, стереотипным поведением;
- категоричность и безапелляционность суждений, в том числе по вопросам, в которых педагог некомпетентен.

Формированию и закреплению нерефлексивных качеств способствует не только отсутствие специальной профилактической и корректирующей работы с учителями на уровне образовательных организаций. Серьезный урон профессиональному самосознанию, а также имиджу профессии наносит рассогласование целей деятельности, задаваемых извне системой и определяемых самим педагогом. «Если задаваемые цели, которые обычно формируются в виде требования, нормы, приказа и т.п., как бы накладываются на существующие мотивы и потребности учителя, то инициативные внутренние цели сами вырастают из потребностей и мотивов. В этом случае в контексте ситуации возникает «гармоничное целое», когда цели деятельности совпадают с целями личности.

Если же имеет место отчуждение учителем своей личности от выполняемой деятельности, то возникает деструктивное влияние деятельности на личность, что выражается в симптомах профессиональной деформации личности педагога (императивность, менторность, доминантность, безапелляционность, эмоциональная сухость, неконгруэнтность вербального и невербального воздействия, шаблонность, непоследовательность, монологизм и многое другое). Это в свою очередь сказывается на возникновении ошибок в процессе решения ситуации, в которой всегда существует опасность преувеличения деятельностной (функциональной) либо личностной стороны»<sup>1</sup>.

Парадоксально, но на семинарских и практических занятиях часть студентов, обучающихся на педагогических специальностях, объясняют свой профессиональный выбор тем, что они «пошли в учителя, чтобы учить не так, как их учили в школе». При этом все студенты без исключения отмечают в качестве положительных профессиональных качеств не только 1) умение «видеть и понимать другого», но и 2) нравственные качества педагога, а также 3) его общекультурную подготовку, широту взглядов. Осмелюсь предположить, что такой педагог возможен только, если он постоянно осуществляет:

- рефлексию своей нравственной позиции, морального сознания;
- рефлексию своего мышления;
- рефлексию своей деятельности;
- рефлексию своего эмоционального состояния;
- рефлексию своего восприятия мира;
- рефлексию другого (его сознания, мышления, деятельности, эмоций, восприятия).

Конечно, данный список не может претендовать на какую-либо классификацию типов рефлексии – это всего лишь попытка обозначить для практиков точки напряжения своего внимания в сложном и многофакторном образовательном процессе. Главное здесь то, что все должно начинаться с определения (рефлексии) нравственно-мировоззренческих позиций, так как именно они задают общую направленность деятельности, определяя ее смысл и ценность для человека. Это самый трудный шаг по затратам психической энергии и сложности объекта, но именно на этом этапе формируется та внутренняя энергия профессионала, которая позволяет ему «правильно» (но не однозначно!) решать проблему. Следует заметить, что организуя рефлексивную деятельность (свою или чужую, неважно), мы обязательно попадаем в ситуацию неоднозначности (неопределенности), где действующие инструкции и нормы подвергаются критическому осмыслению. И здесь точек зрения может быть сколь угодно много, что создает ситуацию выбора, т.е. особой ответственности за развитие событий: *формируется ответственное (а не инструктивно обусловленное) поведение*. Ответственное поведение профессионала кажется зачастую естественным и легким, однако на самом деле оно требует колоссальных затрат психической энергии, которая черпается в осознании смысла и ценности того, что ты делаешь. А основная причина отказа человека от рефлексии и скатывания к моделям нормативно-инструктивного или привычного (автоматизмы), т.е. непродуктивного с точки зрения педагогической

---

<sup>1</sup> Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Алетей, 2000, с. 96-97.

результативности, поведения заключается как раз в отсутствии такой энергии. Это касается как педагогов, так и учеников. Поэтому проблему нравственной ориентации участников образовательного процесса следует обозначать сегодня с особой тщательностью, не впадая при этом в наши крайности («Всем рефлексировать по команде в соответствии с заданными параметрами!»). В какой-то степени федеральные государственные образовательные стандарты предлагают решение этой проблемы через введение планируемых личностных результатов освоения основной образовательной программы, но сами учащиеся, без рефлексующего, т.е. берущего на себя (а не на инструкцию) ответственность педагога, не смогут найти необходимые инструменты и энергию для воспитания важных человеческих качеств.

Актуальность девиза «Познай самого себя» неизменна, и в этом смысле, рефлексия своего сознания есть овладение нравственными категориями как знанием. Нравственные категории как знание есть понимание того, как устроен мир, как он развивается, какое место ты сам занимаешь в этом мире – это есть единение с миром, *понимание законов, в том числе своего собственного поведения*. Тогда я осуществляю свою деятельность не по принуждению («надо этому миру»), а по внутреннему убеждению («хочу, потому что я часть мира»). Вот такая деятельность, на мой взгляд, и есть творчество.

Существенным является то, что важна не рефлексия сама по себе, а та деятельность, которая на ее основе строится. Рефлексируют все, но не все делают – это опять к вопросу о нравственных основах и личностной энергетике. Можно, отрефлексировав ситуацию и выявив проблему, решить ее, прилагая усилия. В другом случае, выявив проблему, проигнорировать ее, уйти от ее решения («зелен виноград»). И наконец, чтобы не решать трудную проблему, можно придумать себе другую, которую решать легче и привычнее. Продуктивным является первый вариант, и поэтому для меня важна не только и не столько способность к рефлексии, сколько способность потом на основе рефлексии действовать. А это возможно только при наличии вполне определенной личностной позиции, дающей мне ПРАВО и СИЛУ для совершения осознанного, ответственного поступка.

Итак, если говорить о системе обучения рефлексии будущих и настоящих педагогических работников, то она представляется выстроенной в соответствии со следующими требованиями.

Во-первых, развитие нравственного самоопределения, выражающегося не в декларативной, а в деятельностной форме.

Во-вторых, принятие ситуации неопределенности (неполной определенности) в педагогической деятельности как ситуации нормальной.

В-третьих, направление рефлексии в будущую деятельность (проектная направленность).

Исходя из этих требований, и следует разрабатывать методические рекомендации и предлагать конкретные шаги по развитию рефлексивных способностей педагогов, при этом понимая, что «Методологическая культура педагога-профессионала, в которую входят методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому анализу и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования, *не может быть передана как совокупность готовых знаний и предписаний (выделено мной – Р.)*»<sup>2</sup>. Иными словами,

---

<sup>2</sup> Краевский В.В. Методология педагогического исследования. - Самара, 1994, с. 108.

развитие рефлексивных способностей возможно только в деятельностной форме и основывается на приобретении личного опыта педагога и соответствующем личностном осмыслении этого опыта.

### **Некоторые рекомендации по техническому обеспечению развития рефлексивных способностей.**

#### **1-я рекомендация: научись гасить «Я».**

Рассматривая технические стороны рефлексивной деятельности, можно видеть, что главным препятствием, заслоняющим ситуацию, туманящим видение, является собственное «Я». Поэтому **первый шаг** сводится к попытке погасить «Я», выключить его: «Перестаньте думать, и с вашими трудностями будет покончено.» (Лао Цзы). Тогда восприятие ситуации очищается от «помех», создаваемых физическим телом, сиюминутным настроением, памятью, чувствами, эмоциями, мыслями. Путь к этому, наиболее проработанный технологически, – аутотренинг, релаксация, сосредоточение, медитативные практики, в которых эта задача формулируется как «погасить сознание». Чтобы увидеть мир в истинном облике, я должен «устранить себя из содержания этой информации, устранить именно как субъекта, со всеми атрибутивными свойствами»<sup>3</sup>. Описание подобных практик есть в литературе, как психологической, так и других направлений, поэтому желающие с ними ознакомиться легко найдут нужную информацию. Вспоминая свой собственный педагогический опыт, могу с уверенностью сказать, что именно владение техникой аутотренинга позволило мне быстро адаптироваться в учительской профессии и с достоинством выходить из многих сложных ситуаций. Овладение подобными техниками позволяет *управлять своими психическими и физическими состояниями*, что само по себе важно в педагогической деятельности.

В процессе овладения медитативными практиками человек изменяет свое восприятие мира: он становится «открытым опыту», толерантным к неопределенности: «Индивид становится все более открыт осознанию своих собственных чувств и ощущений, какими они существуют у него на органическом уровне, как я это пытался описать. Он также начинает более адекватно, непредвзято сознавать существующую вне его действительность, не втискивая ее в заранее принятые схемы. Он начинает видеть, что не все деревья зеленые, не все мужчины суровые отцы, не все женщины его отвергают, не все неудачи свидетельствуют о том, что он плохой, и тому подобное. Он способен принимать происходящее таким, каким оно есть, не искажая его ради соответствия своим ранее сложившимся стереотипам восприятия. Как можно ожидать, эта нарастающая *открытость опыту* делает его более реалистичным при встрече с новыми людьми, новыми ситуациями и новыми проблемами. Это значит, что у него нет застывших верований и он может нормально относиться к обнаруживаемым противоречиям. Он может получать много противоречивых сведений и не пытаться их сходу отвергнуть (*курсив мой – Р.*)»<sup>4</sup>.

#### **2-я рекомендация: организуй внутри себя группу («здоровая шизофрения»).**

Управление своими состояниями необходимо, чтобы осуществить второй шаг: я должен посмотреть на происходящее отчужденно, не как участник, а со стороны,

---

<sup>3</sup> Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997, с. 69.

<sup>4</sup> К. Роджерс. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: "Прогресс", 2004, с.64-65.

бесстрастно, БЕЗОЦЕНОЧНО. Это позволяет видеть детали, затушеванные «Я». Ситуацию воспринимает не «Я», а «КТО-ТО другой», и «Я» должен этому «Другому» дать высказаться, выслушать его, понять его логику. Это начало того, что принято называть диалогическим мышлением, которое резко увеличивает возможности человека за счет появления в сознании альтернативной позиции, альтернативного видения ситуации.

Двое сильнее одного, а трое еще сильнее. Если говорить об эффективности взаимодействия в группе, то представляется интересной следующая мысль: «В диаде фиксируется лишь самая простейшая, генетически первичная форма общения – чисто эмоциональный контакт. Однако диаду весьма трудно рассмотреть как подлинный субъект деятельности, поскольку в ней практически невозможно вычленить тот тип общения, который опосредован совместной деятельностью: в диаде в принципе неразрешим конфликт, возникший по поводу деятельности, так как он неизбежно приобретает характер чисто межличностного конфликта. Присутствие в группе третьего лица создает новую позицию – наблюдателя, что добавляет существенно новый момент к возникающей системе взаимоотношений: этот «третий» может добавить нечто к одной из позиций в конфликте, сам будучи не включен в него и потому представляя именно не межличностное, а *деятельное начало (курсив мой – Р.)*. Этим создается основа для разрешения конфликта и снимается его личностная природа, будучи заменена включением в конфликт деятельностных оснований»<sup>5</sup>. Сильная рефлексия должна предполагать наличие этого «Третьего», который способен сравнить, оценить и согласовать конфликтные позиции «Я» и «Другого», не являясь стороной конфликта (внутреннего конфликта). Но опять же, этот «Третий» должен иметь некую опору для занятия такой независимой от «Я» и «Другого» позиции. Искать такую опору следует в опыте рефлексии своей нравственно-мировоззренческой позиции, о чем говорилось выше.

Одиночка может быть сильнее группы. Как один человек заменяет многих? Потому что он внутри себя организует продуктивный диалог (полилог), который проходит в свернутом виде, очень быстро, а не в натуре, как в группе. Поэтому одиночка может быть эффективнее, но за счет того, что у него «внутри есть группа».

### **3-я рекомендация: приобретите привычку задавать себе вопросы.**

*«Не мир ставит нам вопросы, а мы сами ставим их».* (Р.Штайнер)

Постановка вопроса самому себе – это не только способ «остановки деятельности» и попытки ее ретроспективного осмысления. Это еще способ вербализации производимых действий, их интериоризации и экстериоризации («сворачивания и разворачивания» в умственном плане).

Если речь идет о деятельности педагога, то необходимо приучить себя после каждого урока (в конце рабочего дня) отвечать на вопросы, которые сначала можно оформить в виде опросника. Такой прием позволит также снять эмоциональное напряжение, отключить эмоции, которые «туманят» разум. Это тот «Другой» будет задавать «Мне» вопросы, и мы вместе, в полилоге «Я-Другой-Третий», будем обсуждать деятельность, мою и учащихся. Еще лучше, если первое время такой диалог проводится в письменной форме. Примерный список вопросов может быть таким:

---

<sup>5</sup> Андреева Г.М. Социальная психология. - Москва: Аспект Пресс, 1999, с. 192.

- Что мои ученики узнали нового для себя? Что важного и нового для них я предложил?
- Какие чувства ученики испытывали? Какова моя роль в формировании эмоциональной атмосферы урока?
- Какие трудности они испытывали? Как я помогал им эти трудности преодолеть?
- Какие педагогические методы и приемы сработали, а какие – нет? Почему?
- Что для меня было важнее: держать дисциплину, держать материал или управлять деятельностью учащихся? почему?
- И т.д.

Конечно, ответы на эти вопросы должны быть предельно честными, это разговор внутри меня, «между своими». Моя сила как профессионала, моя компетентность происходят по большей части именно из такого диалога «группы внутри меня».

#### **4-я рекомендация: набирай материал (почву) для рефлексии.**

Рефлексия, как и любая деятельность (в том числе мыслительная), имеет мотив. Есть мотив – есть деятельность, нет мотива – нет деятельности, возможен лишь набор неосознанных (побуждаемых извне) действий. Как известно, мотив есть потребность, нашедшая себя в предмете, следовательно, деятельность *не может осуществляться беспредметно*, она должна иметь предмет, т.е. нечто, находящееся вне моего сознания, то, на что я могу направить свое сознание. Иными словами, я не могу рефлексировать ни о чем, *для рефлексии мне нужен предмет*.

Из этого, казалось бы, всем очевидного утверждения следует всем очевидный вывод: качество моей рефлексии во многом зависит от знания предмета рефлексии. Чем лучше я знаю, например, особенности психологии подростка, способы вербального и невербального проявления внутреннего мира, тем больше я имею материала для рефлексии. Необходимо знать эти особенности, чтобы было что анализировать. Знание – сила, но только тогда, когда оно оплодотворено рефлексией. Рефлексивные способности хорошо развиваются и проявляются на базе хорошего знания предмета деятельности. Кстати, это же можно сказать и об учебном труде ребенка: знание без рефлексии наносит больше вреда, чем пользы.

#### **5-я рекомендация: не стесняйся изобретать велосипед.**

Если мы проанализируем выставляемые на различные конкурсы эксперименты и инновационные педагогические проекты, то увидим, что большая часть из них не является открытием в науке или инновацией для практики. Объясняется это тем, что педагоги не сумели найти в литературе то, что и так давно уже открыли до них. Молодые учителя часто «изобретают велосипед», с восторгом рассказывая об открытых ими «новых» методах и приемах.

Но как бы критически и научно-академически щепетильно мы ни относились к таким явлениям, в подобной «научно неправильной» практике нужно видеть плюсы, а не минусы. Педагогическая компетентность формируется не только и не столько изучением и освоением существующих методик и технологий, сколько рефлексивным проживанием педагогической действительности, в ходе которого происходит понимание того, «как это сделано». Как сказал Ж.Пиаже: «Понять что-либо – значит – открыть вновь». Возьмусь

даже высказаться более категорично: педагог, который не изобрел ни одного велосипеда, некомпетентен, т.е. не способен *оптимально решать педагогические задачи*. Открытие, изобретение всегда проходит через рефлексию, и чем чаще мы изобретаем, тем больше используем свои рефлексивные способности, развиваем их.

Мы должны, отказавшись от стереотипов взрослых, обратиться к непосредственному общению с действительностью, как это происходит у детей, не отягощенных убивающим творчеством знанием инструкций, технологий и методических рекомендаций. Ребенок «не просто усваивает знания, даваемые ему взрослыми; он активно привносит от себя в этот процесс такое содержание собственного опыта, которое, взаимодействуя с вновь усваиваемыми знаниями, обуславливает порождение новых, неожиданных знаний, выступающих в виде догадок, предположений и т. д. Эти знания не всегда отчетливы и вполне правильны, однако они дают тот материал, который является основой активной мыслительной деятельности детей, и на определенном этапе этой деятельности ребенок переходит к достаточно ясным и отчетливым суждениям, удивляющим взрослых своей новизной и оригинальностью. *Правильно построенный процесс мышления характеризуется тем, что возникновение неясных знаний, догадок, вопросов обгоняет процесс формирования и развития ясных знаний (курсив мой – Р.). В этом суть самостимуляции, саморазвития процесса мышления»*<sup>6</sup>.

Творчество педагогов по открытию того, что уже открыто, нужно не пресекать и критиковать, а, наоборот, всячески поощрять и развивать, потому что оно является мощным средством развития педагогической рефлексии, как главной составляющей профессионализма. О вопросе плагиата и «научной чистоты» пусть заботятся ученые и редакторы изданий, не мешая простым учителям витать в рефлексивных облаках собственного творчества.

#### **6-я рекомендация: изучай и применяй современные и несовременные образовательные технологии.**

Рекомендация, которая, на первый взгляд, противоречит только что написанному выше. Однако именно на противоречиях (на разрывах) возникает красивое решение педагогической задачи. Я могу освободить сознание от стереотипов, но одновременно я *произвольно* могу и заполнить его этими стереотипами, чтобы увидеть ситуацию с разных сторон. При этом анализ любой технологии является рефлексивным анализом: «что такого особенного предлагает создатель технологии, чего нет у меня?» – а этот вопрос запускает процесс осознания особенностей *своей собственной деятельности*. При этом выполнение рекомендации по «изобретению велосипеда» формирует во мне способность на каждый изучаемый опыт взглянуть по-новому, непредвзято, как к опыту новому, свежему. Тогда я могу оживить старый опыт, нейтрализовать его устаревшие части, найти и актуализировать современное.

Особенно ценным является изучение инновационного опыта, как настоящего, так и мнимого. Анализ инновационной инициативы направлен на выделение существенных аспектов деятельности, осознание места и значения этих аспектов.

«Инновации (собственно новые педагогические технологии) могут выступать как инструмент, усиливающий рефлексивные процессы, действующий как авторефлексия.

---

<sup>6</sup> Подъяков Н. Н. Мышление дошкольника. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М. 1981. С. 207-211.



Отдельные технологии, построенные на рефлексии, могут стать «учителем рефлексии». Современные образовательные технологии, такие, как метод проектов, педагогические мастерские, дебаты, исследовательские и дискуссионные технологии, Кейс-метод, технология портфолио, построены на рефлексии и в полной мере могут быть отнесены к технологиям определенного характера, технологиям по «обучению мышлению».

Они различаются по декларируемым задачам, по организации процесса обучения, одни в большей степени направлены на развитие творческого мышления, другие – на развитие коммуникативных способностей, но цели и конечный результат этих технологий можно в самом общем виде можно определить как формирование метапредметных умений, направленных на развитие способности к самообразованию, т.е. – на развитие рефлексивных способностей. Целью и конечным результатом технологий рефлексивного характера является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий [7]. Это технологии, которые мы определяем как метакогнитивные, рефлексивные, основанные на личностных механизмах мышления: осознание, самокритика, самооценка и т.д., формирующие интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности, – технологии, формирующие культуру мышления, его самостоятельность»<sup>7</sup>.

#### **7-я рекомендация: Ориентируйся на планируемые результаты ФГОС.**

Мощным средством развития рефлексивности как обучающихся, так и учителей служит работа над универсальными учебными действиями, вмененная новыми образовательными стандартами в обязанность всех без исключения педагогов. Если администрация школы хорошо разобралась в сути планируемых результатов (особенно личностных и метапредметных), как ключевой точки приложения усилий, то коллектив будет нацелен в логике ФГОС. Тогда учитель должен будет внимательно вчитываться в формулировки универсальных учебных действий, представлять себе, как эти действия «выглядят», в каком поведении проявляются, какую деятельность необходимо организовать, чтобы УУД формировались. В ходе такой работы приходится не просто представлять себе будущую деятельность учащихся и свою собственную, появляются следующие эффекты:

- определенность (четкое видение) будущих результатов учебной деятельности;
- ясное представление алгоритма действий, причем алгоритма нелинейного, с возможными вариантами развития событий («а если что-то пойдет не так, я смогу найти решение проблемы, потому что неожиданные проблемы в моей работе – это, скорее, правило, чем исключение»);
- адекватная оценка текущей ситуации и адекватная самооценка всех участников образовательных отношений, на основе которой производится обоснованная коррекция их действий.

---

<sup>7</sup> Муштавинская И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / И. В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011, с. 146-151.

Это все и есть рефлексивные действия, которых сегодня так не хватает нашим педагогам для внедрения новых стандартов.

### **Заключение.**

Я слышу много разговоров о бездуховности, нравственной неопределенности молодежи, назначении виновных за это (государство, СМИ, чиновники, плохие учителя и т.д.). Однако основная причина заключается в том, что мы упускаем в педагогической работе главное – не понимаем и не занимаемся развитием инструментов человеческого сознания, которые являются «лекарством от бездуховности». Проблема кроется в противоречии между декларациями о «необходимости творческого подхода каждого педагога к своему делу» и реальным навязыванием ему нормативно-технологического мышления (жесткое календарно-тематическое планирование, жесткая привязка к УМК). Педагог не может и не должен подвергаться прямому управлению, потому что это приводит к его прямому профессиональному унижению. Однако, прежде чем дать ему свободу ситуативного решения педагогических задач, нужно дать ему соответствующие инструменты, обеспечивающие ценностную ориентацию и правильный поиск методических и технологических решений. И ПРОКОНТРОЛИРОВАТЬ, ЧТОБЫ ОН ЭТИМ ИНСТРУМЕНТОМ ПОЛЬЗОВАЛСЯ. Тогда я смогу изменить установки педагогов, их индивидуальное поведение, изменить групповое поведение, т.е. получить не набор отдельных педагогов, работающих врозь, а сильный педагогический КОЛЛЕКТИВ, способный красиво решить любую задачу.

В этом видится основной фокус усилий системы повышения квалификации и руководителей образовательных организаций.

*Робский Владимир Владимирович,  
преподаватель  
Кубанского государственного университета*