

**Серия «Библиотека
молодого педагога»**

**Средства формирования
рефлексивной компетентности
молодого педагога**

Сборник дидактических материалов

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»
(ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»)**

Серия «Библиотека молодого педагога»

**Есенкова Т. Ф., Шустова Л. П.,
Данилов С. В., Кузнецова Н. И.**

**Средства формирования рефлексивной
компетентности молодого педагога**

Сборник дидактических материалов

**УЛЬЯНОВСК
2018**

УДК 37.082
ББК 74.3
Е 82

Печатается по решению редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»

Рецензенты:

Володина Т. В. – специалист по учебно-методической работе отдела перспективных исследований и проектов ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», кандидат психологических наук

Галацкова И. А. – педагог-психолог ГАУ ДО «Областная детская школа искусств», кандидат педагогических наук

Е 82 Есенкова, Т. Ф. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога: сборник дидактических материалов / Т. Ф. Есенкова, Л. П. Шустова, С. В. Данилов, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск, 2018. – 47 с.

Сборник посвящен актуальным проблемам формирования и развития рефлексивной компетентности молодого педагога. В содержании работы рефлексивная компетентность рассматривается с позиции развития рефлексии профессиональной деятельности и профессионально-личностных качеств начинающего педагога.

Сборник содержит дидактические материалы, которые помогут молодому учителю в самоанализе педагогической деятельности и её результатов. Работа адресована педагогам, методистам, наставникам молодых педагогов, заместителям директора по УВР, слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Сборник подготовлен при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-730007.

УДК 37.082
ББК 74.3

© ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2018.
© Т. Ф. Есенкова, Л. П. Шустова, С. В. Данилов,
Н. И. Кузнецова, 2018.

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Рефлексивная компетентность педагога как условие эффективности профессиональной деятельности	6
2. Средства развития рефлексии профессиональной деятельности молодого педагога	11
2.1. Схема психолого-дидактического анализа урока	11
2.2. Комплексный анализ проблемно-развивающего урока	13
2.3. Лист наблюдения (схема анализа и самоанализа урока)	15
2.4. Экспресс-анализ технологических аспектов личностно ориентированного урока	17
2.5. Схема анализа деятельности учителя, направленной на развитие личности учащихся	18
2.6. Критерии сформированности компонентов учебной деятельности	19
3. Средства развития рефлексии профессионально-личностных качеств начинающего учителя	27
3.1. Самоанализ профессионально-личностных умений педагога	29
3.2. Методика ГОКК (групповая оценка коммуникативной компетентности)	30
3.3. Методика определения уровня рефлексивности	36
3.4. Определение уровня сформированности педагогической рефлексии	38
3.5. Анкета изучения затруднений педагога в организации современного качественного образования (самодиагностика)	40
3.6. Анкета «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры»	42
3.7. Анкета для экспресс-диагностики профессиональных затруднений молодых педагогов в адаптационный период	45
Библиографический список использованной литературы	47

1. РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Успех обновления российской школы, повышение её конкурентоспособности напрямую зависят от профессионального уровня педагогических работников. Педагогу в современных условиях необходимо стремиться к постоянному росту, развитию и самосовершенствованию в профессиональном и в личностном планах. Всё это в полной мере относится к молодому педагогу, приступающему к своей профессиональной деятельности.

Одним из важных профессиональных качеств молодого педагога на пути его становления в профессии становится его готовность и способность к рефлексии. Отметим, что термин «рефлексия» происходит от латинского «*reflexio*», что означает «отражение», «обращение назад». В словаре иностранных слов данное понятие определяется как самообладание, самопознание субъектом собственного внутреннего мира. Толковый словарь русского языка трактует рефлексю как размышление о своём внутреннем состоянии.

В настоящее время рефлексия является предметом изучения различных наук: философии, педагогики, психологии, социологии и др.

Так, в философии рефлексия изначально рассматривалась в контексте самопознания, самоанализа собственного опыта. В современной философии она трактуется как форма теоретической деятельности социально развитого человека, направленная на осмысление собственных действий, а также как деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека [6].

В отечественной психологии рефлексия определяется не только как знание или понимание субъектом самого себя, своих внутренних психических состояний, но и как выяснение того, каким образом другие знают и понимают рефлексизирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Такое расширенное понимание рефлексии отражено в работах В.А. Лефевра [13].

Рефлексию трактуют также как особые процессы и структурные образования, связывающие сферы сознания и мышления. Личностная рефлексия обращена на самого человека, оказавшегося в процессе поиска, и, соответственно, приводит к переосмыслению всей его деятельности в целом.

Следует подчеркнуть, что рефлексивный подход становится одним из центральных при изучении самопознания, развития деятельности и личности. С явлениями рефлексии связывают формирование теоретического мышления и развитие творчества. Так, согласно И.Н. Семёнову, рефлексия – это процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику [20].

В социальной психологии рефлексией называется осознание индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению. Рефлексия рассматривается как важнейший механизм межличностного познания, понимания и регуляции поведения в ситуациях межличностного и группового общения.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и её результатов. Ряд авторов рассматривает педагогическую рефлексию как особый вид способностей. В частности, А.К. Маркова под педагогической рефлексией понимает обращённость сознания учителя на самого себя [15].

Л.М. Митина определяет рефлексию как совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, проникать в индивидуальное своеобразие ученика, вставать в его позицию и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, конструктивно разрешать свои внутриличностные противоречия и конфликты [16].

В педагогической акмеологии рефлексия рассматривается как механизм развития педагогического мастерства, профессионального самосовершенствования и саморазвития, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности. Подчеркнём, что исследования, посвящённые развитию профессиональной компетентности, всё больше апеллируют к феномену рефлексии. Рефлексия в них рассматривается как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющийся в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции [2].

Актуальность исследования рефлексии в педагогической науке обусловлена возрастанием значимости данной проблемы в условиях модернизации образования и перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты. Как известно, новые стандарты опираются на компетентностный подход, целью которого является обеспечение качества подготовки специалиста с учётом перспектив социально-экономического развития страны, конкурентоспособного на рынке труда, способного к эффективной профессиональной деятельности на уровне мировых стандартов, обладающего социальной и профессиональной мобильностью.

Современное состояние развития государства, общества и экономики требует от теории и практики образования методологического и прикладного обоснования механизмов формирования новой компетентности человека двадцать первого века, способного к анализу существующей ситуации, видению себя как активного субъекта деятельности, к самостоятельному и ответственному принятию решения. В связи с этим возникает проблема осмысления рефлексии как психолого-педагогического фактора становления профессиональной компетентности молодого педагога. Рефлексия обеспечивает молодому специалисту понимание собственного внутреннего мира, самоорганизацию внутренних состояний и осмысленность профессиональной деятельности. По мнению А.А. Деркача, более высокая степень владения механизмом рефлексии означает более высокий уровень профессионализма [6].

В настоящее время внимание ряда учёных обращено к проблеме влияния рефлексии на профессиональную компетентность личности. Так, согласно И.А. Мушкиной, педагогическая рефлексия является основой совершенствования

ния профессионального мастерства педагога. Н.Б. Крашенникова описывает процесс развития педагогической рефлексии как условия подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Н.И. Гусякова рассматривает педагогическую рефлексию в качестве психологического механизма становления профессионального сознания [12].

В исследованиях, посвящённых профессиональным качествам педагога, имеется большое количество экспериментальных данных, доказывающих, что высокий уровень рефлексии оптимизирует развитие личности педагога и способствует становлению его как профессионала. Так, Б.З. Вульфов отмечает важную роль рефлексии в деятельности педагога, определяя её как соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия [5].

И.Ю. Шустова, подчёркивая значение рефлексии в профессиональной деятельности педагога, говорит о том, что:

- рефлексия является важным условием самосовершенствования педагога, его профессионального и личностного роста;
- она считается одним из основных механизмов развития самой деятельности, значимым на всех этапах её существования;
- рефлексия важна для решения педагогических трудностей и проблем, поскольку она помогает преобразовать проблему в задачу деятельности, выйти в исследовательскую позицию по отношению к своим трудностям;
- на её основании осуществляется контроль над процессом профессиональной деятельности педагога и управление им [21].

Педагогическая рефлексия, согласно А.К. Марковой, – это обращённость сознания педагога на самого себя, учёт представлений воспитанника о том, как педагог понимает деятельность ребёнка [15]. Рефлексия позволяет педагогу осознанно систематизировать социальный запрос к образованию, значимые для себя теоретические концепции в педагогической науке; определять, корректировать цели и средства образовательного процесса; видеть вариативные методы организации образовательного процесса и т.д.

Развитие профессиональной рефлексии педагога в образовательном пространстве, по мнению Н.В. Калининой, не происходит само по себе, а требует создания в образовательной среде специальных условий. И одним из таковых является свобода выбора им средств, путей и способов достижения образовательных результатов. Другим условием выступает владение методами объективной оценки результативности труда. Третье условие – мотивирование педагога к самоизменению, к совершенствованию педагогической практики [10].

Как утверждает Д. Дьюи, рефлексивный учитель – это, прежде всего, думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог, «вечный ученик своей профессии с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию»[9].

Профессиональная рефлексия учителя – это его способность отображать «внутреннюю картину мира» ученика. В педагогической деятельности рефлексия рассматривается как процесс мысленного анализа какой-либо профессио-

нальной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы её решения [1].

По мнению С.В. Кондратьевой, рефлексивный характер педагогической деятельности состоит в том, что учитель уточняет и переосмысливает свои представления об ученике и классном коллективе, о своих с ними отношениях, стремится уяснить, как его понимают, оценивают и относятся к нему учащиеся, и соответственно корректирует своё поведение и деятельность [4].

Что касается молодого педагога, то его профессиональное становление – это непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности. В соответствии с современной образовательной парадигмой он должен постоянно отслеживать личностный рост, осуществлять рефлексию результатов своей профессиональной деятельности.

Профессиональный портрет современного молодого учителя, согласно А.А. Бизяевой, должен дополняться такими понятиями, как «профессиональная самоидентификация», «профессиональное самосознание», «профессиональное самоуважение» [2]. Профессиональная самоидентификация помогает ему осознать свою принадлежность к данной профессии и принять критерии оценки деятельности. Профессиональное самосознание включает профессиональную компетентность, способность к непрерывному образованию. Профессиональное самоуважение подразумевает обретение уверенности в собственных силах, сведение к минимуму риска потери своего авторитета.

Необходимость развития рефлексивных способностей молодого педагога определяется рядом обстоятельств: во-первых, развитые рефлексивные умения позволяют восполнить недостаток информации, поступающей к педагогу от детей по каналам обратной связи; овладение этими умениями создает предпосылки для коррекции своей деятельности в соответствии с «запросами» детей; во-вторых, развитая рефлексия молодого педагога в общении с детьми важна для установления «субъектно-субъектных» отношений между ними.

Начинающему педагогу в короткое время предстоит овладеть умениями:

- обобщать опыт своей практической работы и применять в практике опыт своих коллег;
- адаптировать или изменять учебный план, формы и методы обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения результатов;
- «владеть» классом: поддерживать дисциплину, создавать настроение;
- прогнозировать последствия своих профессиональных действий;
- анализировать педагогическую ситуацию как составную часть широкого социального контекста;
- проявлять высокую профессиональную готовность при выполнении своих обязанностей в любых обстоятельствах [3].

Следует отметить, что в последние годы категориальный аппарат педагогической науки расширился посредством появления новых понятий, таких как «рефлексивная способность», «рефлексивная компетентность», «рефлексивная культура». Под *«рефлексивной компетентностью»* понимается профессио-

нальное качество личности педагога, которое повышает профессионализм, педагогическое мастерство и является составной частью общей педагогической компетентности.

Сущность рефлексивной компетентности О.А. Полищук определяет как профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности и результативности [18].

Основными компонентами рефлексивной компетентности являются: когнитивный – способность педагога к переосмыслению прошлого опыта; операциональный – осуществление практической деятельности педагога, направленной на построение своей индивидуальной деятельности; личностный – направленность рефлексии педагога на саморазвитие, самореализацию в профессиональной деятельности.

В образовательном процессе рефлексивная компетентность выступает как необходимая составляющая профессионального развития начинающего педагога. Не менее важным является утверждение об инновационном потенциале рефлексии как особом пространстве реализации творческого отношения молодого педагога к профессиональной деятельности. Значение рефлексивной компетентности для профессионала состоит ещё и в том, что способность к рефлексии и знание её механизмов позволяют формировать ценности и принципы, определить стратегию развития [11].

Рефлексивная компетентность молодого педагога рассматривается как: готовность и способность сделать профессиональную проблему предметом своего сознательного анализа; индивидуальное профессиональное качество личности начинающего учителя, позволяющее наиболее эффективно осуществлять процессы обучения и воспитания школьников; необходимое условие повышения его профессионализма и педагогического мастерства.

Рефлексивная компетентность молодого педагога предполагает изменение его отношения к своей деятельности, способность видеть себя субъектом её моделирования, организации и преобразования. Педагог становится ориентированным на изменения, происходящие в педагогическом процессе, умеет целостно увидеть ситуацию и пути её разрешения для оптимизации образовательного процесса обучающихся и своего профессионально-личностного роста.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что формирование и развитие рефлексивной компетентности молодого педагога становится ключевым механизмом освоения им профессиональной деятельности и необходимым условием его профессионально-личностного развития и роста. Сформированность рефлексивных способностей будет являться одним из показателей его профессиональной компетентности, характеризовать его способность к самообразованию, стремлению к росту, самосовершенствованию.

Результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что стихийного нарастания рефлексивности как следствия приобретения профессионального

опыта у взрослого человека не наблюдается. В этой связи возникает необходимость в изучении условий её формирования, а также в организации специального обучения молодых педагогов методам и средствам групповой и индивидуальной рефлексии.

2. СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Необходимость формирования рефлексивной компетентности молодого педагога указывает на важность развития рефлексии как механизма освоения его профессиональной деятельности, с одной стороны, и его профессионально-личностного развития, с другой. Овладение средствами рефлексии позволяет педагогу осуществлять образовательный процесс, контроль и управление им.

В соответствии с содержанием педагогической деятельности можно выделить пять компонентов, которые требуют рефлексии [3]:

- специальная компетентность – квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета;
- методическая компетентность – владение различными методами обучения;
- психолого-педагогическая компетентность – умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – умение строить взаимоотношения с коллегами, учащимися;
- аутопсихологическая компетентность – знание о способах профессионального самосовершенствования, желание самоактуализироваться.

Исходя из вышесказанного, в данном параграфе подобраны дидактические средства, позволяющие молодому педагогу осуществить рефлексии различных аспектов своей профессиональной деятельности: схема психолого-дидактического анализа урока, комплексный анализ проблемно-развивающего урока, экспресс-анализ технологических аспектов личностно ориентированного урока, схема анализа деятельности учителя, направленной на развитие личности учащихся и т.д. [8]. С помощью этих ресурсов начинающий педагог сможет рефлексировать свою педагогическую деятельность на всех этапах её осуществления: мотивационном, целеполагании, проектировании, реализации, контроле и оценке.

2.1. Схема психолого-дидактического анализа урока

№ п/п	Критерии оценивания	Знаковая отметка	
		мат.	рус.
1.	Деятельность учащихся		
1.1.	Активная позиция:		

	<ul style="list-style-type: none"> – включенность в урок – сосредоточенность на достижении результата – динамичность деятельности – внимание Построение диалога: <ul style="list-style-type: none"> – общение без побуждения и / или вмешательства взрослого – отсутствие блокирования ответов других – развитие, обогащение несобственных идей – полные, рассудительные ответы – позитивный эмоциональный тон 		
1.2.	Учебное сотрудничество: <ul style="list-style-type: none"> – слаженность, взаимопонимание – умение оценить работу свою и одноклассников При работе в группе: <ul style="list-style-type: none"> – распределение ролей – рефлексия работы всей группы 		
1.3.	Поведение детей на уроке спокойное и естественное, уверенное и непосредственное		
2.	Взаимоотношения «учитель-ученик»		
2.1.	Учитель спокойно реагирует на ошибки, рассматривая их как новые учебные проблемы		
2.2.	Учитель внимателен ко всем детям, даёт возможность высказывать свою точку зрения каждому, поддерживает, одобряет		
2.3.	Учитель владеет невербальными средствами		
3.	Деятельность учителя		
3.1.	Умение создать настрой для познавательной деятельности в решении поставленных задач урока		
3.2.	Характер вопросов учителя: <ul style="list-style-type: none"> – проблемные – многоаспектные – открытые – позволяющие искать варианты ответа – репродуктивные – подсказывающие – наводящие – одноаспектные 		
3.3.	Умеет выдержать паузу после формулировки вопроса или задания		
3.4.	Организована культура слушания: <ul style="list-style-type: none"> – умение вслушиваться в вопросы и задания – слышать ответы других, находить в них позитивные моменты 		

3.5.	Использование активных методов обучения (игровые, театрализация, исследовательские и т.п.)		
------	--	--	--

2.2. Комплексный анализ проблемно-развивающего урока

А) Аспекты анализа проблемных уроков:

- исходя из функций, направлений учебного процесса (воспитательная, развивающая, практическая направленность урока; реализация принципов обучения, формирование общих учебных умений и навыков; организация самостоятельной работы учащихся, активизация познавательной деятельности; осуществление межпредметных связей и т. п.);
- исходя из характера деятельности учителя и учащихся;
- по компонентам процесса обучения (цели, задачи, содержание, формы, методы, условия успешной организации обучения);
- по этапам урока (подготовка к восприятию, проверка знаний, умений и навыков, изучение нового материала, закрепление, домашнее задание, подведение итогов урока и т. п.).

Б) Комплексный анализ проблемно-развивающего урока (может использоваться для самоанализа).

В соответствии с логикой развивающего обучения содержание, процесс урока и личность учителя составляют единое целое. В связи с этим появляются новые аспекты оценивания и анализа. Внимание акцентируется как на привычных, так и нестандартных компонентах деятельности учителя и учащихся, которые могут быть представлены следующим образом:

- готовность учителя и учащихся к уроку: (внешняя, внутренняя, психологическая готовность учащихся к уроку);
- организационные действия учителя; планирование учителем и сообщение учащимся образовательных, воспитательных и развивающих задач урока; актуализация знаний и способов деятельности учащихся; какие методы проблемного обучения использовались учителем (поисковые, исследовательские, проблемное изложение и т.д.);
- соотношение деятельности учителя и деятельности учащихся (объем деятельности учителя и учащихся на уроке данного типа должен быть примерно равным); объем и характер самостоятельных работ учащихся и соотношение репродуктивных и продуктивных самостоятельных работ (объем продуктивных работ должен преобладать); учёт учителем уровней актуального развития учащихся и зоны их ближайшего развития; подходы к повышению у учащихся положительной мотивации учения;
- постановка учителем проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций, показ их разрешения; владение способами создания проблемных ситуаций; соблюдение правил постановки учебной проблемы; использование учебника, соотношение репродуктивной и частично-поисковой работы с ним;

- соответствие подбора наглядных пособий требованиям проблемного обучения; формирование специальных и общих учебных умений учащихся; наличие у учащихся познавательных умений: формулировка проблемы, выдвижение и обоснование гипотезы, нахождение путей доказательства (опровержения) гипотезы, проверка правильности её решения; умения учащихся осуществлять логические операции; развитие познавательных способностей учащихся на каждом этапе урока; устранение затруднения, возникших у учащихся всего класса, у отдельных школьников, и их причин;

- соблюдение требований проблемно-развивающего обучения к домашней работе учащихся: какие задачи были предложены (на продолжение исследования, начатого на уроке, решение новой, нетиповой задачи, на актуализацию опорных знаний и умений, на применение знаний и умений в новой ситуации, на самостоятельное теоретическое осмысление);

- учёт учителем индивидуальных особенностей, способностей и подготовленности учащихся и предложение дифференцированных заданий; что дал урок для развития воли, интеллекта, эмоций, познавательных интересов, речи, памяти, самостоятельного мышления; общая результативность урока.

В) Анализ диалога в проблемно-развивающем уроке:

- наличие единой, интересной для всех участников диалога проблемы;
- наличие двух и более собеседников, связанных отношениями взаимопонимания;
- возможность на уроке свободного изложения, отстаивание своей точки зрения;
- наличие цели организованного диалога, обратной связи;
- наличие диалога между учителем и учениками, между учениками;
- структура диалога: сообщение темы, постановка учебной задачи, совместный поиск решения учебной задачи (осуществление обратной связи, выслушивание различных точек зрения собеседников, при необходимости – корректировка; получение совместного окончательного решения (если оно возможно), обобщение.

Г) Примерная схема оценки деятельности учащихся на проблемном уроке:

- самостоятельность в поиске знаний;
- умение организовать свою учебную деятельность;
- объективная оценка знаний своих индивидуальных качеств, психологических особенностей;
- самостоятельное открытие знаний;
- усвоение норм и ценностей;
- преобразование сложных ситуаций в простые.

2.3. Лист наблюдения (схема анализа и самоанализа урока)

Общие сведения: школа, класс, дата проведения урока; тема урока, задачи урока.

Оборудование урока:

- какие средства обучения использовал учитель;
- подготовлены ли наглядные пособия и технические средства;

Содержание урока:

- соответствует ли содержание урока программе, задачам;
- проведена ли его дидактическая обработка;
- формированию каких знаний, умений и навыков он способствует;
- с каким материалом учащиеся работали впервые, какие знания, умения и навыки формировались и закреплялись на уроке;
- как материал урока способствовал развитию творческих способностей учащихся;
- какие общепедагогические и специальные умения и навыки развивались;
- как осуществлялись межпредметные связи;
- соблюдались ли внутрипредметные связи;
- способствовало ли содержание урока развитию интереса к учению.

Тип и структура урока:

- какой тип урока избран, его целесообразность;
- место урока в системе уроков по данному разделу;
- как осуществлялась связь урока с предыдущими уроками;
- каковы этапы урока, их последовательность и логическая связь;
- соответствие структуры урока данному типу;
- как обеспечивалась целостность и завершённость урока.

Реализация принципов обучения:

- принципа наглядности обучения в комплексном решении задач;
- с какой целью использовался каждый вид наглядности;
- в чём выразилась научность обучения, связь с жизнью, с практикой;
- как реализовывался принцип доступности обучения;
- как соблюдался принцип систематичности и последовательности формирования знаний и умений;
- как достигалась сознательность, активность и самостоятельность учащихся;
- каким образом осуществлялось руководство обучением школьников;
- в какой мере осуществлялось развитие учащихся на уроке;
- какой характер познавательной деятельности преобладал на уроке (репродуктивный, поисковый, творческий);

- как реализовывались индивидуализация и дифференциация обучения;
- как стимулировалось положительное отношение учащихся к учению.

Методы обучения:

- в какой мере применяемые методы соответствовали задачам урока;
- какой характер познавательной деятельности они обеспечивали;
- какие методы способствовали активизации учения школьников;
- как планировалась и проводилась самостоятельная работа и обеспечивала ли она развитие познавательной самостоятельности учащихся;
- какова эффективность использованных методов и приёмов обучения.

Организация учебной работы на уроке:

- как осуществлялась постановка учебных задач на каждом этапе;
- как сочетались разные формы: индивидуальная, групповая, фронтальная;
- осуществлялось ли чередование разных видов деятельности учащихся;
- как организовывался контроль за деятельностью учащихся;
- как учитель осуществлял развитие учащихся (развитие логического мышления, критичности мысли, умений сравнивать, делать выводы);
- какие приёмы использовал учитель для организации учащихся;
- как подводил итоги этапов и всего урока.

Система работы учителя:

- умения общей организации работы на уроке: распределение времени, логика перехода от одного этапа к другому, управление учебной работой учащихся, владение классом, соблюдение дисциплины;
- показ учителем рациональных приёмов учебной работы;
- определение объёма учебного материала на уроке;
- поведение учителя на уроке: тон, такт, местонахождение, внешний вид, манеры, речь, эмоциональность, характер общения (демократический или авторитарный, либерально-попустительский), объективность;
- роль учителя в создании нужного психологического микроклимата.

Система работы учащихся:

- организованность и активность на разных этапах урока;
- адекватность эмоционального отклика;
- методы и приёмы работы, уровень их сформированности;
- отношение к учителю, предмету, уроку, домашнему заданию;
- уровень усвоения основных знаний и умений;
- наличие умений творческого применения знаний, умений.

Общие результаты урока:

- выполнение плана урока;

- мера реализации общеобразовательной, воспитывающей и развивающей задач урока;
- уровни усвоения знаний и способов деятельности учащихся: 1-й уровень – усвоение на уровне восприятия, понимания, запоминания; 2-й уровень – применение в аналогичной и сходной ситуации; 3-й уровень – применение в новой ситуации.

Общая оценка результатов и эффективности урока. Рекомендации по улучшению качества урока.

2.4. Экспресс-анализ технологических аспектов личностно ориентированного урока

Технологические показатели урока	Наблюдаемые признаки личностной ориентации	
	В деятельности и поведении учителя	В деятельности и поведении учащихся
1. Актуализация субъектного опыта учащихся	Учитель предлагает учащимся высказаться по содержанию темы	Свободно, без боязни выражают своё мнение
	Учитель выявляет личностные смыслы учащихся по поводу поступающей учебной информации	Свободно и без боязни выражают свои эмоции
	Учитель «подталкивает» учащихся к проговариванию способа своей учебной работы	Предлагают разные способы выполнения учебного задания
	Учитель обращается к знаниям и опыту учащихся по обсуждаемой проблеме	Предлагают к изложению известные им факты, знания, случаи из жизни
2. Создание на уроке ситуаций выбора и успеха	Обсуждаются ситуации нравственного выбора	Демонстрируют свои творческие работы
	Предлагаются разноуровневые учебные задания	Выражают друг другу поддержку, дают обратную связь
	Используется рейтинговая система оценивания деятельности	Проявляют высокую работоспособность
	Выражается поддержка учащимся, имеющим трудности в освоении материала	Демонстрируют уверенное поведение
3. Введение учащихся в диалог	Иницируются, поощряются высказывания учащихся	Задают интересующие их вопросы
	Учителем ставятся проблемные вопросы	Проявляют активность в обсуждении проблемы
	Излагаются разные точки зрения по обсуждаемому вопросу	Выражают точки зрения разных авторов

	Запрашивается «обратная связь» на разных этапах урока	Умело и охотно включаются в дискуссию
4. Организация сотрудничества, совместной творческой деятельности	Безоценочное обсуждение мнений учащихся (в т.ч. и ошибочных)	Работают над заданием в парах и группах
	Время фронтальных методов работы незначительно	Свободно владеют разными видами самоанализа
	Часть своих функций учитель перепоручает учащимся	Умело осуществляют взаимоконтроль
	Функция учителя не авторитарная, а рекомендательная, консультационная	Умеют распределять «роли» в групповой работе, оказывают взаимопомощь

2.5. Схема анализа деятельности учителя, направленной на развитие личности учащихся

Постановка целей урока	Развитие мотивационной сферы	Организация интеллектуальной деятельности	Развитие эмоциональной сферы, обеспечение благоприятного психологического самочувствия	Обеспечение коммуникативных аспектов урока
Педагогические средства развития личности учащихся на уроке	<ul style="list-style-type: none"> - создаются ли на уроке специальные педагогические ситуации (выбора, успеха, осознания целей и причин поступков, проблемные); - показ собственной заинтересованности учителя в теме, проблеме; - приоритетность тех или иных методов поощрения и наказания на уроке; - обучает ли 	<ul style="list-style-type: none"> - создаются ли на уроке проблемные ситуации; - каким образом организуется их решение; - реализуется ли на уроке разнообразие видов и форм деятельности учащихся; - какого характера задания преобладают на уроке (репродуктивные, конструктивные, творческие); - содействует ли учитель на уроке постановке во- 	<ul style="list-style-type: none"> - проявляет ли учитель способность управлять собой (обладает ли навыками саморегуляции); - умеет ли учитель вводить учащихся в определенное эмоциональное состояние (активизирует, успокаивает, настраивает на определённый вид деятельности); - проявляет ли учитель на уроке социально-психологиче- 	<ul style="list-style-type: none"> - какая установка в отношении учащихся проявляется в общении (как на объект воздействия или субъект деятельности, личность, проявляющую собственную активность); - какая позиция преобладает в поведении учителя (диалогическая или монологическая); - каково влияние на учащихся вербальных средств общения учителя (речь,

учитель учащихся целенаправленно; - организуется ли какая-либо самостоятельная работа учащихся на уроке; - используются ли на уроке активные формы обучения	просов учащихся; - предлагается ли учащимся критически проанализировать что-либо, выразить критическое суждение	скую наблюдательность (понимание эмоционального состояния детей, умение выразить поддержку, сочувствие, доброжелательность)	аргументация, образность, логика изложения); - каково влияние на учащихся невербальных средств общения учителя (мимика, пантомимика, взгляды)
---	--	---	--

2.6. Критерии сформированности компонентов учебной деятельности

Уровни сформированности	Критерии оценки	Ранговая оценка
1	2	3
I. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС		
1. Отсутствие интереса	1. Отсутствие эмоциональных реакций на материал 2. Лёгкая отвлекаемость на посторонние воздействия 3. Пассивность при ответах на вопросы учителя	0
2. Реакция на новизну	1. Эмоциональная реакция на новизну материала или новые формулировки знаний 2. Охотное выполнение заданий с новым материалом или при новых формулировках заданий 3. Импульсивный характер поведения при выполнении заданий, связанных с новым материалом 4. Отсутствие вопросов по существу изучаемого материала 5. Быстрое угасание интереса (привыкание к материалу или новизне задания)	1
3. Любопытство	1. Эмоциональная реакция на новизну материала или новые формулировки знаний 2. Охотное выполнение заданий с новым материалом или при новых формулировках заданий 3. Импульсивный характер поведения при выполнении заданий, связанных с новым материалом 4. Задаёт вопросы типа «что» и «почему» относительно нового фактического материала, удовлетворяется любым ответом 5. Отсутствие стремления самостоятельно решить новую задачу,	2

	охотно принимают внешнюю помощь	
4. Ситуативный познавательный интерес	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стремление решить новую задачу самостоятельно; отрицательное отношение к внешней помощи в процессе решения (во всяком случае, при первых попытках самостоятельного решения) 2. Положительная эмоциональная реакция на факт решения задачи 3. Потребность во внешней оценке результатов решения задачи 4. Отсутствие вопросов, выходящих за пределы поставленной задачи 5. Готовность (желание) отвечать на вопросы учителя, обсуждать разные способы решения 	3
5. Устойчивый познавательный интерес	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стремление решить новую задачу самостоятельно; отрицательное отношение к внешней помощи в процессе решения (во всяком случае, при первых попытках самостоятельного решения) 2. Положительная эмоциональная реакция на факт решения задачи 3. Отсутствие потребности во внешней оценке или безразличное отношение к ней 4. Отсутствие вопросов, выходящих за пределы поставленной задачи 5. Готовность (желание) отвечать на вопросы учителя, обсуждать разные способы решения 6. Лёгкое возникновение интереса к новой задаче 	4
6. Обобщённый познавательный интерес	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стремление решить новую задачу самостоятельно; отрицательное отношение к внешней помощи в процессе решения (во всяком случае, при первых попытках самостоятельного решения) 2. Положительная эмоциональная реакция на факт решения задачи 3. Отсутствие потребности во внешней оценке или безразличное отношение к ней 4. Наличие вопросов, выходящих за пределы поставленной учителем задачи 5. Склонность к самостоятельному обобщению результатов решения задачи 6. Попытки самостоятельно выйти за пределы изучаемого материала (чтение дополнительной литературы, работа в кружках) 	5
II. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ		

1. Отсутствие цели	<p>1. Решение новых задач путём копирования действий учителя</p> <p>2. Неумение правильно ответить на вопросы «что нужно узнать (сделать)» – до начала решения, «что должен был узнать (сделать)» – после решения</p> <p>3. Пассивность в процессе решения, готовность прервать его в любой момент</p> <p>4. Неумение видеть различие в задачах, отличающихся по целям, но сходных по внешним особенностям (материал, сюжет)</p> <p>5. Перенос на новые практические задачи известных (усвоенных ранее) способов действия (действие по шаблону, манипулирование элементами материала)</p> <p>6. Ориентировка на отметку как единственный критерий правильности решения, некритичное отношение к отметке (оценке)</p>	0
2. Принятие практической цели	<p>1. Ответ на вопросы «что нужно сделать» (до решения) и «что сделал» (после решения) путём указывания практического (частного) результата</p> <p>2. Различение задач по целям (при внешнем сходстве, например, в сюжете)</p> <p>3. Стремление получить конечный результат</p> <p>4. Ориентировка на отметку как единственный критерий правильности решения, некритичное отношение к отметке (оценке)</p> <p>5. Неприятие познавательных задач, безразличное, пассивное поведение при их решении</p>	1
3. Переопределение учебной (познавательной) цели в практическую	<p>1. Решение познавательной задачи путём копирования действий учителя при заинтересованном отношении к процессу решения</p> <p>2. Ответ на вопрос «что нужно сделать?» путём указания практического (частного) результата решения</p> <p>3. Отрицательный или бессодержательный ответ на вопросы «что узнал нового?», «чему научился?» после окончания решения новой задачи</p> <p>4. Различение задач по целям (при внешнем сходстве, например, в сюжете)</p> <p>5. Стремление получить конечный результат</p> <p>6. Ориентировка на отметку как единственный критерий правильности решения, некритичное отношение к отметке (оценке)</p>	2

4. Принятие заданной учебной (познавательной) задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Заинтересованное отношение к процессу решения познавательной задачи, активность (выдвижение собственных гипотез) в отношении способов решения 2. Правильный ответ на вопросы «что узнал нового?», «чему научился?» 3. Стремление довести решение до конца самостоятельно; неудовлетворённость готовым решением, предлагаемым в качестве образца действия 4. Попытки самостоятельно оценить правильность решения путём применения вновь найденного способа действия к решению новых (аналогичных) задач; отсутствие ярко выраженного интереса к отметке (оценке) 5. Попытка выразить результат решения в виде схемы, модели 	3
5. Переопределение практической цели в учебную (познавательную)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Указание на незнание способа решения как причину затруднения при попытках решить практические задачи нового типа 2. Активные попытки самостоятельно найти способ решения задачи нового типа путём составления схем, моделей и т.д. 3. Правильный ответ на вопросы «что узнал нового?», «чему научился?» 4. Стремление довести решение до конца самостоятельно; неудовлетворённость готовым решением, предлагаемым в качестве образца действия 5. Попытки самостоятельно оценить правильность решения путём применения вновь найденного способа действия к решению новых (аналогичных) задач; отсутствие ярко выраженного интереса к отметке (оценке) 6. Выдвижение гипотез о возможности применения установленного принципа действия для решения задач нового типа 7. Попытка самостоятельно применять найденный принцип действия к решению новых задач 	4

6. Самостоятельная постановка учебной (познавательной) цели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Заинтересованное отношение к процессу решения познавательной задачи, активность (выдвижение собственных гипотез) в отношении способов решения 2. Правильный ответ на вопросы «что узнал нового?», «чему научился?» 3. Стремление довести решение до конца самостоятельно; неудовлетворённость готовым решением, предлагаемым в качестве образца действия 4. Попытки самостоятельно оценить правильность решения путём применения вновь найденного способа действия к решению новых (аналогичных) задач; отсутствие ярко выраженного интереса к отметке (оценке) 5. Попытка выразить результат решения в виде схемы, модели и пр. 6. Выдвижение гипотез о возможности применения установленного принципа действия для решения задач новых задач 7. Попытка самостоятельно применять найденный принцип действия к решению новых задач 	5
III. УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ		
1. Отсутствие учебных действий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Механическое воспроизведение учебных действий вслед за учителем 2. Невозможность самостоятельно рассказать о выполнении учебных действий 3. Неумение повторно выполнить действия на аналогичном материале (при некотором изменении его внешних особенностей) 	0
2. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение действий преобразования и моделирования по образцу (с помощью учителя) 2. Умение правильно рассказать о выполнении учебных действий, опираясь на схему (модель и пр.) 3. Умение перенести действия на аналогичный материал 4. Умение построить модель частных случаев, относящихся к решённой задаче, привести примеры 	1
3. Неадекватный перенос учебных действий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Попытки использовать усвоенный способ действий при решении новых задач 2. Неумение самостоятельно обнаружить несоответствие используемых действий условиям задачи 3. Перестройка действий с помощью учителя 	2

4. Адекватный перенос учебных действий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Попытки использовать усвоенный способ действий при решении новых задач 2. Самостоятельное обнаружение несоответствия используемых действий условиям задачи 3. Попытки видоизменить способ действия в соответствии с условиями задачи 4. Умение объяснить после окончания решения причины затруднений 	3
Самостоятельное построение действий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Попытки использовать усвоенный способ действий при решении новых задач 2. Самостоятельное обнаружение несоответствия используемых действий условиям задачи 3. Самостоятельная перестройка действий в соответствии с условиями задачи 4. Умение объяснить после окончания решения причины затруднения 	4
6. Обобщение учебных действий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Попытки использовать усвоенный способ действий при решении новых задач 2. Самостоятельное обнаружение несоответствия используемых действий условиям задачи 3. Самостоятельная перестройка действий в соответствии с условиями задачи 4. Умение объяснить после окончания решения причины затруднения 5. Нахождение общего принципа построения действий, охватывающего ранее усвоенные и вновь найденные способы решения 	5
IV. КОНТРОЛЬ		
1. Отсутствие контроля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие ошибок при выполнении учебного действия и неумение самостоятельно обнаружить их 2. Неумение соотнести указанную учителем ошибку со схемой действия 3. Некритическое исправление указанных ошибок (в том числе и ложных) 4. Систематическое повторение исправленных ошибок при выполнении новых заданий 	0
2. Контроль на уровне произвольного внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обнаружение и исправление отдельных ошибок при выполнении учебных действий 2. Неумение объяснить исправленную ошибку путём соотнесения её со схемой действия 3. Возможность повторения исправленных ошибок 	1

3. Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение соотносить со схемой действия самостоятельно обнаруженную или указанную учителем ошибку 2. Критическое отношение к указаниям на ошибку со стороны других лиц, в том числе учителя 3. Недопущение проанализированных ошибок при повторных выполнениях действия 	2
4. Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостоятельное обнаружение ошибок, вызванных отклонениями от схемы действий 2. Критическое отношение к указаниям на ошибку со стороны других лиц, в том числе учителя 3. Недопущение проанализированных ошибок при повторных выполнениях действия 	3
5. Потенциальный рефлексивный контроль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обнаружение с помощью учителя несоответствия схемы действия его условиям 2. Умение объяснить источник ошибки 3. Попытки самостоятельно или с помощью учителя перестроить схему действия в соответствии с реальными условиями 4. Критическое отношение к указаниям на ошибку со стороны других лиц, в том числе учителя 5. Недопущение проанализированных ошибок при повторных выполнениях действия 	4
6. Актуальный рефлексивный контроль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостоятельное обнаружение ошибок, связанных с несоответствием схемы действия условиям 2. Умение объяснить источник ошибки 3. Попытки самостоятельно или с помощью учителя перестроить схему действия в соответствии с реальными условиями 4. Критическое отношение к указаниям на ошибку со стороны других лиц, в том числе учителя 5. Недопущение проанализированных ошибок при повторных выполнениях действия 	5
V. ОЦЕНКА		
1. Отсутствие оценки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Неумение содержательно оценить (обосновать) правильность осуществленных действий и полученных результатов 2. Ориентация при оценке действий и результатов на отметку, некритичное отношение к отметке 3. Игнорирование содержательной оценки со стороны учителя, товарищей 4. Отказ от оценки или формальная оценка возможностей решения новой задачи 	0

2. Неадекватная ретроспективная оценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формальная ссылка при оценке полученных результатов на осуществленное действие (правило) 2. Ориентация при оценке действий и результатов на отметку, некритичное отношение к отметке 3. Игнорирование содержательной оценки со стороны учителя, товарищей 4. Отказ от оценки или формальная оценка возможностей решения новой задачи 	1
3. Адекватная ретроспективная оценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение содержательно обосновать правильность (ошибочность) полученного результата, соотнести его с выполненным действием 2. Критическое отношение к отметке, в том числе, к завышенной 3. Неумение оценить возможности выполнения действий при решении новой задачи, формальная ссылка на результаты прошлого опыта (или на его отсутствие) 	2
4. Неадекватная прогностическая оценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение содержательно обосновать правильность (ошибочность) полученного результата, соотнести его с действием 2. Критическое отношение к отметке, в том числе, к завышенной 3. Неумение оценить возможности выполнения действия при решении новой задачи на основе знаний правила, способа действия (без учёта возможного изменения условий) 	3
5. Потенциально-адекватная прогностическая оценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение содержательно обосновать правильность (ошибочность) полученного результата, соотнести его с выполненным действием 2. Критическое отношение к отметке, в том числе, к завышенной 3. Умение (с помощью учителя) ценить возможности решения новой задачи с учётом перестройки способов действия 	4
6. Адекватная прогностическая оценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение содержательно обосновать правильность (ошибочность) полученного результата, соотнести его с выполненным действием 2. Критическое отношение к отметке, в том числе, к завышенной 3. Умение самостоятельно ценить возможности решения новой задачи с учётом возможной перестройки способов действия 	5

3. СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Профессиональное становление педагога – непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств под влиянием социальных воздействий, педагогической деятельности и собственной активности личности. В соответствии с современной образовательной парадигмой учитель должен постоянно контролировать и корректировать свой личностный рост, осуществлять рефлексию результатов своей профессиональной деятельности.

Отметим, что профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия; в том числе – с существующими о ней представлениями. Она помогает человеку отмечать достижения и просчёты в результатах деятельности, видеть проблемы и решать их за счёт своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять выбор, принимать ответственность за свои решения. Рефлексивные механизмы делают возможным для человека восприятие нового позитивного опыта и его творческое переосмысление, помогают сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Г.Г. Эрнст отмечает, что благодаря профессиональной рефлексии возрастает профессиональная компетентность, выраженная в объёме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта. Это позволяет человеку сформировать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждает к саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности [22].

Педагогическая рефлексия понимается как профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы и собственным опытом. При её осуществлении происходит процесс самосозидания педагога как субъекта педагогической деятельности через соотнесение своих возможностей, индивидуального опыта, компетентности с требованиями профессиональной деятельности. Молодому специалисту необходимо знать, какими умениями, способностями он должен обладать, осознавать, в какой мере у него развиты данные умения и способности для успешной самореализации в педагогической деятельности.

Рефлексия, на наш взгляд, способствует развитию трёх очень важных качеств молодого специалиста, необходимых для работы в третьем тысячелетии:

- самостоятельность – способность анализировать, осознавать свои возможности, делать свой собственный выбор, определять меру активности и ответственности в своей деятельности;
- предприимчивость – способность осознавать, что он может предпринять здесь и сейчас, чтобы стало лучше, а в случае ошибки или неудачи оценивать

ситуацию и, исходя из новых условий, ставить перед собой новые цели и задачи и успешно решать их;

- конкурентоспособность – умение делать что-то лучше других, действовать в любых ситуациях наиболее эффективно.

Рефлексия педагога является одним из показателей профессиональной компетентности, характеризует его способность к самообразованию, стремлению к росту, самосовершенствованию.

Исходя из вышесказанного, возникает задача развития рефлексивной компетентности молодого педагога, решать которую необходимо с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало.

Для этого необходимо создавать условия, обеспечивающие развитие личной и профессиональной рефлексии молодых специалистов, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственно рефлексивное поведение профессионала в целом.

Этими условиями могут выступать такие виды деятельности, как: включение молодых педагогов в специальные формы повышения квалификации, дающие возможность развития профессиональной компетентности через инновационные технологии; рефлексирующие практики, игромоделирование различных ситуаций; супервизия, позволяющая оценить себя как специалиста и сформировать свою профессиональную идентичность; групповые дискуссии, помогающие сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон и др.

Это и создание специально организованной среды, в которой стимулируется сотворчество, создаются условия выбора и активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности. Необходимо, чтобы каждый молодой педагог сделал рефлексию повседневной потребностью, так как процесс обучения чрезвычайно ёмкий по каждодневным событиям для личности, если эти события использовать как инструмент профессионально-личностного роста.

Поскольку педагогическая рефлексия стимулирует исследовательский, творческий процесс, выводит педагога на новые задачи осознанной профессиональной деятельности, это позволяет осознавать свои затруднения, находить способы их преодоления. Кроме того, не меньшее значение в развитии рефлексии имеет активность самого молодого педагога. С помощью анкет и карт индивидуальных затруднений начинающий педагог может проанализировать характер своих трудностей и ошибок [7].

Помочь молодому педагогу прогнозировать профессиональный рост и развитие, определить перспективы, обозначить будущие профессиональные достижения позволяет персональная Карта профессионального развития педагога. Приложением к ней для начинающего педагога может стать портфолио [17].

Для молодого педагога очень важно уметь оценивать собственные профессионально значимые умения. С этой целью можно использовать модифицированный вариант методики самооценки уровня сформированности профессио-

нально значимых умений педагога [5]. Значительную помощь в овладении рефлексивными навыками может оказать индивидуальный педагогический дневник наблюдений, в который в свободной форме вносятся результаты собственных наблюдений и динамика профессионального развития. Наряду с дневниками для молодого педагога важным является формирование индивидуального плана самообразования по направлениям совершенствования профессионально значимых качеств, развития индивидуальных черт характера.

Все вышеуказанные методики, собранные в данном разделе, позволят молодому педагогу накапливать опыт переживания и преодоления профессиональных затруднений, становиться профессионалом и выходить на уровень творческой деятельности, который и является высшим уровнем, конечной точкой профессионализма.

3.1. Самоанализ профессионально-личностных умений педагога

Молодому педагогу предлагается проанализировать собственную педагогическую деятельность с позиции применения указанных приёмов деятельности, выбрав один из трёх уровней для следующих умений:

2 балла - постоянное использование

1 балл - эпизодическое

0 баллов - отсутствие использования.

Профессиональные умения педагога:

- видеть в педагогической ситуации проблему, формулировать её в виде педагогических задач;
- принимать педагогическое решение в условиях неопределённости;
- предвидеть результаты решения педагогических задач;
- анализировать информацию с позиции развития профессиональных навыков;
- изучать у детей состояние отдельных психических функций;
- отбирать и применять сочетания приёмов и форм образовательной деятельности;
- соотносить затруднения детей с особенностями методики образовательной деятельности;
- создавать психологически безопасную образовательную среду;
- понимать внутреннее состояние детей через поведение;
- реализовывать и развивать собственные педагогические способности;
- управлять своими эмоциональными состояниями;
- осознавать перспективу профессионального развития, максимально используя позитивные личностные и профессиональные качества личности;
- определять уровень сформированности познавательной деятельности детей;
- стимулировать готовность детей к самостоятельной деятельности;

- видеть причинно-следственные зависимости между педагогическими целями, задачами, средствами, условиями, педагогическими результатами.

Полученные баллы суммируются и интерпретируются соответственно шкале со следующими рекомендациями:

- *высокий уровень* (21-30 баллов): при значениях, близких к нижней границе, рекомендуется продолжать совершенствовать применение данных умений; для других значений вероятно завышенная самооценка педагога;

- *средний уровень* (11-20 баллов): необходима разработка системы действий по расширению собственного репертуара умений по показателям, оценённым как используемые эпизодически или не используемые;

- *низкий уровень* (0- 10 баллов): необходима разработка подробной программы саморазвития: возможно обращение за помощью к специалистам методической службы: при значениях, близких к нижней границе уровня, возможна заниженная самооценка педагогом профессиональных умений.

3.2. Методика ГОКК (групповая оценка коммуникативной компетентности)

По методике ГОКК каждому эксперту предлагается рассмотреть шесть профессионально значимых качеств педагога и три коммуникативных функции. Характеристика каждого из них складывается из восьми показателей, которые эксперт (или сам испытуемый) должен оценить определённым количеством баллов. В пронумерованных регистрационных бланках названия качеств и коммуникативных функций не даны.

- Бланк № 1 служит для оценки эмпатичности;
- № 2 – способности к рефлексии;
- № 3 – общительности;
- № 4 – гибкости личности (в мышлении, поведении);
- № 5 – способности к сотрудничеству, контакту;
- № 6 – эмоциональной привлекательности педагога;
- № 7 – функции влияния;
- № 8 – функции организации;
- № 9 – функции передачи информации.

Каждое качество и функция оценивается по 6 – балльной шкале:

- 5 – часто, ярко выражено*
- 4 – чаще проявляется, чем нет*
- 3 – непостоянно, ситуативно*
- 2 – очень редко*
- 1 – никогда*
- 0 – не могу оценить.*

Время для ответов не ограничивается. Для получения объективного мнения о проявлении педагогом ПЗЛК и уровне его коммуникативной компетентности необходимо, чтобы экспертов от каждой группы (педагогов, родителей) было не менее 15.

Бланк 1

Коммуникативные качества педагога	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Хорошо понимает настроение ребёнка						
2. Внимателен к ребёнку и его проблемам						
3. Проявляет любовь и уважение к детям						
4. Внимателен к настроению ребёнка						
5. Учитывает эмоциональное состояние ребёнка на уроке						
6. Готов эмоционально откликнуться на проблемы собеседника						
7. Сочувствует ребёнку при его неудачах						
8. Демонстрирует уважение к личности ребёнка						
Общая сумма баллов						
Средний балл по качеству						

Бланк 2

Коммуникативные качества педагога	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Интересуется и принимает во внимание мнение детей						
2. Умеет сдерживаться, даже когда дети неправы						
3. Может публично признать свои ошибки						
4. Принимает во внимание интересы и склонности ребят						
5. Учитывает свои прежние ошибки						
6. В трудных ситуациях проявляет спокойствие и выдержку						
7. Стремится постоянно получать обратную связь						
8. Критически относится к своим поступкам, действиям						
Общая сумма баллов						
Средний балл по качеству						

Коммуникативные качества педагога	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Говорит о своих трудностях и переживаниях партнёрам по взаимодействию						
2. Легко устанавливает контакт с большинством детей						
3. Проявляет готовность к обсуждению с собеседником различных вопросов						
4. Стремится к у становлению доверительных отношений с детьми						
5. Интересуется личными проблемами детей						
6. Проявляет интерес к собеседнику и его информации						
7. Проявляет открытость в общении						
8. Стремится поддерживать многочисленные контакты с разными субъектами						
Общая сумма баллов						
Средний балл по качеству						

Коммуникативные качества педагога	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Не демонстрирует своего превосходства над детьми						
2. Признает за ребёнком право на собственную точку зрения						
3. Проявляет требовательность и строгость						
4. Проявляет готовность к пересмотру собственной точки зрения						
5. Владеет разными способами организации занятия						
6. Признаёт равенство позиций педагога и воспитанника						
7. Умеет анализировать общественные события и процессы						
8. Творчески, неординарно относится к своей педагогической деятельности						
Общая сумма баллов						
Средний балл по качеству						

Коммуникативные качества педагога	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Привлекает к себе высокой эрудицией						
2. Охотно поддерживает конструктивную инициативу ребят						
3. Проявляет расположенность к собеседнику						
4. Умеет разрешить конфликтную ситуацию						
5. Вдохновляет других на творческую деятельность						
6. Побуждает учащихся к дискуссии, к активности в беседе						
7. Умеет слушать и слышать другого						
8. Проявляет искренний интерес к детям						
Общая сумма баллов						
Средний балл по качеству						

Коммуникативные качества педагога	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Располагает к себе манерой поведения						
2. Проявляет вежливость						
3. Располагает к себе внешним видом						
4. Тактично обращается к детям на занятиях и вне их						
5. Вызывает уважение окружающих						
6. Интересен в беседе						
7. Имеет широкий круг интересов и увлечений						
8. Проявляет доброжелательность						
Общая сумма баллов						
Средний балл по качеству						

Владение коммуникативными функциями	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Умеет создать на занятии благоприятный психологический настрой						
2. Справедлив и внимателен по отношению ко всем детям						
3. Рационально организует собственное время и дея-						

тельность						
4. Не допускает брани в адрес детей						
5. Проявляет в работе творческую активность						
6. Заражает ребят интересом к какому-либо делу						
7. Может аргументировано убедить ребят в необходимости какого-либо дела, поступка						
8. Является для большинства ребят референтным (значимым) человеком						
Общая сумма баллов						
Средний балл по функции						

Бланк 8

Владение коммуникативными функциями	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Умеет найти к ребёнку индивидуальный подход						
2. Умеет вызывать на занятии интерес к изучаемому материалу						
3. Часто подбадривает детей в затруднительных ситуациях						
4. Умеет объединить ребят вокруг общей идеи, задачи, цели						
5. Называет детей чаще всего по именам						
6. Умеет снять напряжение и усталость на занятии						
7. Поощряет высказывание детьми собственной точки зрения на проблему						
8. Вовлекает ребят в работу на занятии						
Общая сумма баллов						
Средний балл по функции						

Бланк 9

Владение коммуникативными функциями	Частота проявления, баллы					
	5	4	3	2	1	0
1. Демонстрирует хорошее знание предмета						
2. Излагает материал ясно и доступно						
3. Умеет поддержать разговор на разные темы						
4. При изложении материала побуждает ребят к размышлению над ним						
5. Высказывает собственную позицию по тому или иному вопросу						

6. Отстаивает свою точку зрения без раздражения и вспыльчивости						
7. Аргументировано и убедительно говорит						
8. Обладает культурой речи						
Общая сумма баллов						
Средний балл по функции						

Обработка и интерпретация результатов

Если некоторые пункты опросника эксперт оставил без ответа или оценил в 0 баллов, то при обработке результатов такие бланки должны изыматься из обращения и считаться недействительными.

Обработка результатов проводится по двум обобщённым показателям, заложенным в методике.

1. Выраженности каждого качества у педагога (средний балл указывается в нижней части бланков № 1 – 6)

2. Степени овладения педагогом коммуникативными функциями влияния (средний балл указывается в бланке № 7), организации (средний балл – в бланке № 8), передачи информации (средний балл – в бланке № 9).

По каждому качеству и каждой коммуникативной функции педагог максимально может набрать 40 баллов (в бланках эта цифра записывается в графе «Общая сумма баллов»). Затем определяется средний балл (самый высокий равен 5), который будет соответствовать мнению одного эксперта. Необходимо подсчитать совокупный средний балл для всех экспертов по каждому качеству отдельно. На основе сопоставления полученных результатов с диагностическими нормами (таблица 1) делается вывод об уровне выраженности профессионально значимых личностных качеств педагога и уровне владения основными коммуникативными функциями.

Таблица 2

Уровни выраженности профессионально значимых личностных качеств педагога и уровни владения основными коммуникативными функциями

Диагностируемые показатели	Уровень, баллы			
	Относительно высокий	Несколько выше среднего	Относительно средний	Относительно низкий
Эмпатичность	4.7 – 5.0	4.3 – 4.6	3.4 – 4.2	3.3
Рефлексивность	4.6 – 5.0	4.2 – 4.5	3.5 – 4.1	3.4
Общительность	4.7 – 5.0	4.0 – 4.6	3.3 – 4.1	3.4
Гибкость личности	4.7 – 5.0	4.2 – 4.6	3.3 – 4.1	3.2
Способность к сотрудничеству	4.8 – 5.0	4.4 – 4.7	3.5 – 4.2	3.4

Эмоциональная привлекательность	4.8 – 5.0	4.5 – 4.7	3.8 – 4,4	3.7
Функция влияния	4.7 – 5.0	4.3 – 4.6	3.6 – 4.2	3.5
Функция передачи информации	4.8 – 5.0	4.4 – 4.7	3.7 – 4.3	3.6
Коммуникативная компетентность	4.7 – 5.0	4.3 – 4.6	3.6 – 4.2	3.5

Личностные качества человека не могут быть диагностированы с высокой точностью в силу своей изменчивости, динамичности, зависимости от сложившейся ситуации. Кроме того, как отмечает, М.И. Лукьянова, компетентность специалиста в педагогическом общении условно определена здесь как выраженность нескольких компонентов [14]. Предлагаемый вариант представляет собой лишь один из возможных подходов и не обеспечивает универсальности диагностики этой сложной интегративной характеристики. Поэтому уровни коммуникативной компетентности относятся только к педагогической совокупности качеств и умений.

В соответствии с тематикой нашего сборника, представляется важным такой показатель как *рефлексивность* педагога, выявляющая данная методика, которая, с одной стороны, исполняет роль диагностического инструментария, а с другой – начального этапа работы по развитию психолого-педагогической компетентности, в целом, и рефлексивной, в частности.

3.3. Методика определения уровня рефлексивности

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

1 - абсолютно неверно

2 - неверно

3 - скорее неверно

4 - не знаю

5 - скорее верно

6 - верно

7 - совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может [15].

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется её с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чём-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нём.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьёзное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своём будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нём виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь всё тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из 27-и утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, заменённые на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

- 1) ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) рассмотрение будущей деятельности (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26)

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

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

3.4. Определение уровня сформированности педагогической рефлексии

Инструкция. С целью более глубокого познания самого себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке своё согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-» [19].

Текст опросника

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примерял вас с вашими близкими?
2. Изменились ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли вы себя в своём воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?

6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать своё поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете своё поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаёте причины собственных поступков?
13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать своё?
14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаетесь ли вы однозначным и беспрекословным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы проанализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определённый образ мыслей?
23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами своё поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать своё или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для вас?
25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить её с собственной?
27. Ввели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени чёткая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать вам определённую манеру поведения?
33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определённого стиля одежды и т.п.
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав своё поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Результаты

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

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

Ключ

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

0 - 11 баллов – низкий уровень развития рефлексии

12 - 22 балла – средний уровень рефлексии

23 - 34 балла – высокий уровень рефлексии

3.5. Анкета изучения затруднений педагога в организации современного качественного образования (самодиагностика)

Инструкция. С целью изучения трудностей, возникающих в педагогической деятельности, вам предлагается ответить на ряд вопросов. Варианты ответов могут быть следующими:

- не владею;

- владею частично;
- владею свободно.

Содержание утверждения	Ответ
Знание анатомо-физиологических и психологических особенностей детей, необходимых для построения образовательного процесса	
Владение педагогической диагностикой	
Выбор типа занятия и темпа его проведения	
Обеспечение практической направленности учебного процесса (создание реальной возможности применения воспитанниками полученных знаний и умений)	
Умение планировать учебно-воспитательный процесс	
Умение обосновывать выбор тех или иных методов обучения, их оптимального сочетания и соотношения	
Использование методов, направленных на развитие воспитанников	
Знание и применение различных технологий в обучении, воспитании и развитии воспитанников	
Оказание дифференцированной помощи детям с разным уровнем подготовки и отношения к обучению	
Использование здоровьесберегающих технологий	
Обеспечение благоприятных условий в группе: гигиенических; эстетических	
Обеспечение действенного воспитательного влияния на детей своей личностью	
Умение осуществлять анализ полученных на занятии результатов обучения, воспитания и развития воспитанников	
Умение осуществлять активное взаимодействие с родителями воспитанников и социум	

Определение степени актуальности затруднений молодых педагогов

Ранг	% выборов	Степень актуальности затруднения
0	До 10%	затруднение либо не значимо, либо не идентифицировано, либо непонятна формулировка
1	11 – 30 %	затруднение определено, но недостаточно актуально
2	31 – 50 %	затруднение определено и актуально
3	Более 50 %	высокая степень актуальности затруднения

3.6. Анкета «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры»

Анкетирование проводится с целью рефлексии трудностей педагога на начальном этапе профессиональной карьеры, содействия профессиональному росту и развитию.

1.	Каждый педагог, начинающий профессиональную деятельность, сталкивается с различными затруднениями. Из приведённых ниже отметьте три, которые вызывают у вас наибольшие сложности:
А)	подготовка урока
Б)	проведение урока
В)	подготовка внеурочного мероприятия
Г)	проведение внеурочного мероприятия
Д)	отношения и общение с учащимися
Е)	отношения и общение с коллегами
Ж)	отношения и общение с администрацией
З)	отношения и общение с родителями
И)	собственные состояния, самочувствие, переживания
К)	другое (напишите, что)

2.	При подготовке урока или внеурочного мероприятия значительными трудностями для вас являются (отметьте не более трёх вариантов):
А)	недостаток теоретических знаний
Б)	дефицит предметной и методической литературы, готовых разработок уроков и внеурочных мероприятий
В)	сложности в поиске и подготовке презентационных материалов
Г)	распределение времени на различные виды работы
Д)	ограниченный репертуар методических приёмов, техник, способов работы
Е)	нехватка времени на подготовку
Ж)	опасение допустить теоретическую или методическую ошибку
З)	отсутствие возможности обратиться за советом и помощью к коллегам
И)	другое (напишите, что)

3.	При проведении урока или внеурочного мероприятия вы часто сталкиваетесь (отметьте не более трёх вариантов ответа):
А)	с отсутствием у детей желания учиться
Б)	с нарушениями школьниками дисциплины
В)	с конфликтными взаимоотношениями школьников между собой
Г)	с отсутствием контакта с ребёнком
Д)	со сложностью выстраивания оптимальной дистанции в общении с учащимися
Е)	с провокациями и агрессией школьников в адрес педагога

Ж)	с собственным волнением, тревожностью, растерянностью, злостью и т.д.
З)	с трудностями проведения самоанализа занятия
И)	с оцениванием результатов учебной и внеурочной деятельности учащихся
К)	с организационными затруднениями: началом и завершением занятия, переходом от одного этапа к другому, «лишним» временем
Л)	с несоответствием запланированных видов работы и полученных результатов
М)	с трудностями работы с детьми разного уровня развития и подготовки (с ОВЗ, одарёнными, леворукими и т.д.)
Н)	другое (напишите, что)

4.	В организационной работе больше всего сил и времени у вас требуют (отметьте не более трёх вариантов ответа):
А)	подготовка и проведение родительских собраний
Б)	подготовка и проведение мероприятий (семинаров, методических объединений, конференций, выставок, смотров и конкурсов)
В)	планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчётов
Г)	классное руководство
Д)	ведение журнала и электронного дневника
Е)	выполнение поручений администрации
Ж)	другое (напишите, что)

5.	Во взаимоотношениях с коллегами вам больше всего не хватает (отметьте не более трёх вариантов ответа):
А)	доступности коллег для общения
Б)	компетентных профессиональных рекомендаций
В)	принятия, эмоциональной поддержки и дружелюбия
Г)	оптимальной дистанции в общении с коллегами
Д)	уважительного отношения к себе
Е)	ощущения себя частью педагогического коллектива, своей включённости в него
Ж)	другое (напишите, что)

6.	Со стороны администрации наибольшие сложности возникают в связи (отметьте не более трёх вариантов ответа):
А)	со стилем руководства
Б)	с отсутствием возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным
В)	с недостаточным содействием в решении профессиональных трудностей
Г)	с ограничением ваших инициатив
Д)	с излишней бюрократизацией деятельности образовательной организации
Е)	с нагрузкой, вызванной большим количеством заданий и поручений

Ж)	с составлением графика работы: расписания, дежурств, отпусков и т.д.
З)	с распределением материальных ресурсов, обеспечивающих образовательный процесс: мебели, наглядностей, лабораторного оборудования
И)	с распределением стимулирующей части заработной платы
К)	другое (напишите, что)

7.	Во взаимоотношениях с родителями вас больше всего озадачивает (отметьте не более трёх вариантов ответа):
А)	убеждённость родителей, что их ребёнок самый лучший
Б)	непонимание и непринятие родителями существования проблем ребёнка в учёбе и поведении
В)	отношение к учителю как к специалисту, оказывающему услугу
Г)	обвинение педагога в предвзятости по отношению к ребёнку
Д)	обвинение педагога в профессиональной некомпетентности
Е)	невосприимчивость к советам и рекомендациям педагога
Ж)	«выпрашивание» у педагога отметок своему ребёнку
З)	враждебность по отношению к педагогу
И)	отстранённость родителей от школьной жизни ребёнка
К)	другое (напишите, что)

8.	Отметьте три варианта форм работы Центра сопровождения молодых педагогов, которые лично для вас будут наиболее предпочтительны:
А)	лекционные и практические занятия
Б)	специализированная профессиональная образовательная программа
В)	тренинги профессиональных умений, личностного роста
Г)	консультации (в т.ч. психологические)
Д)	супервизия профессиональной деятельности
Е)	встречи с коллегами в неформальной обстановке
Ж)	выпуск специализированной методической литературы
З)	сообщества молодых педагогов
И)	организация общения педагогов через социальные сети (ВКонтакте, Facebook, Twitter, Одноклассники и т.д.).
К)	виртуальная методическая копилка
Л)	другое (напишите, что)

9.	Укажите наиболее значимые для вас составляющие профессиональной деятельности, в которых вы хотели бы повысить свою компетентность:
А)	нормативно-правовая база образовательного процесса
Б)	организация образовательной деятельности в соответствии со ФГОС и Профессиональным стандартом педагога
В)	применение информационных технологий в образовании

Г)	культура речи педагога
Д)	психология субъектов образовательных отношений
Е)	современные педагогические технологии
Ж)	вопросы воспитания в современной школе
З)	реализация инклюзивного и специального образования
И)	современные методики преподавания учебного предмета
К)	другое (напишите, что)

Обработка результатов

По каждому варианту ответов подсчитывается доля (в %) выбравших его педагогов. После этого осуществляется ранжирование затруднений по степени актуальности (значимости):

- *нулевой ранг* присваивается затруднениям, набравшим до 10% выборов. Такие затруднения определяются как незначимые либо как неидентифицированные педагогами;

- *первый ранг* (от 11 до 30% выборов) – затруднения являются вполне определёнными педагогами, но недостаточно актуальными для них;

- *второй ранг* (от 31 до 50% выборов) – затруднения оцениваются как вполне определённые и достаточно актуальные для педагогов;

- *третий ранг* (более 50% выборов) – затруднения являются высоко актуальными для педагогов.

В соответствии с содержанием нашего сборника данная анкета может применяться с целью *самоанализа затруднений молодого педагога*.

3.7. Анкета для экспресс-диагностики профессиональных затруднений молодых педагогов в адаптационный период

Данная анкета предназначена для экспресс-диагностики профессиональных затруднений молодых педагогов 1-го года работы. Анкета рассчитана на получение информации по трём основным блокам профессиональных затруднений:

1. Затруднения, вызванные взаимоотношениями с коллегами, учениками и родителями обучающихся (вопросы 1 – 5).
2. Затруднения, связанные с условиями осуществления профессиональной деятельности (вопросы 6 – 10).
3. Затруднения, касающиеся внутреннего состояния и самооценки молодого педагога (вопросы 11 – 15).

Вопрос 16 является открытым и служит для уточнения характера затруднений, приоритетных для педагога.

Инструкция. *Уважаемый коллега! Просим вас ответить на вопросы анкеты, используя 4-балльную шкалу:*

4 – определённо «да»

3 – скорее «да», чем «нет»

2 – скорее «нет», чем «да»

1 – определённно «нет»

№	Утверждение	Балл
1.	Доброжелательно ли вас приняли в педагогическом коллективе?	
2.	Получаете ли вы необходимую поддержку от коллег и администрации образовательного учреждения, когда вы в ней нуждаетесь?	
3.	Можете ли вы открыто высказывать руководству и коллегам свои идеи, предложения, просьбы?	
4.	Легко ли вам находить «общий язык» с детьми на уроке и за его пределами?	
5.	Возникают ли у вас сложности в общении с родителями учащихся?	
6.	Достаточна ли информационная и методическая обеспеченность вашей деятельности?	
7.	Ощущаете ли вы необходимость в поддержке в оформлении документации (подготовке рабочей программы, конспекта занятия, учебно-тематического плана, заполнении журнала и т.д.)?	
8.	Обеспечены ли вы собственным рабочим местом?	
9.	Устраивают ли вас условия труда (оснащённость рабочего места, режим работы, шум, освещённость, температурный режим, комфортность и т.д.)?	
10.	Устраивает ли вас размер заработной платы?	
11.	Часто ли вы чувствуете свою профессиональную компетентность?	
12.	Ощущаете ли вы свою значимость, востребованность как педагога?	
13.	Часто ли у вас возникает чувство успешности на работе?	
14.	Определены ли вами основные перспективы в профессиональной деятельности и карьере?	
15.	Сможете ли вы осуществить свои жизненные планы в данном образовательном учреждении?	
16.	Назовите три основные трудности, препятствующие успешности вашей педагогической деятельности:	
	А)	
	Б)	
	В)	

После анкетирования выявляются наиболее высокие и низкие показатели по каждому пункту – это позволяет определить наиболее и наименее значимые затруднения педагога. Затем данные суммируются по каждому блоку затруднений. Это позволяет охарактеризовать содержание и выраженность затруднений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.Г. Рефлексия и формирование способа решения задач / Н.Г. Алексеев. – М., 2002. – 136 с.
2. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя / А.А. Бизяева: автореферат дис. канд. псих. наук: 190007. – СПб, 1993. – 15 с.
3. Бодалёв А.А. Психология общения / А.А. Бодалёв. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
4. Вербова К.В. Психология труда и личности учителя: учебное пособие / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева. – Гродно: ГрГУ, 1991. – 81 с.
5. Вульф Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульф. – М.: Просвещение, 1989. – 112 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2000. – 536 с.
7. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога: сборник диагностических методик. Серия «Библиотека молодого педагога» / Авторы-составители: Данилов С. В., Шустова Л. П., Кузнецова Н. И. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. – 98 с.
8. Есенкова Т.Ф. Рефлексивная компетентность педагога: методические рекомендации / Т.Ф. Есенкова. – Ульяновск, 2017. – 40 с.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов высш. учеб. завед. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
10. Калинина Н.В. Развитие профессиональной рефлексии учителя: трудности и условия / Н.В. Калинина // Сб. научных трудов «Проблемы и перспективы развития профессиональной рефлексии педагогов и психологов образовательных учреждений». – Ульяновск, УИПКПРО, 2007. – С. 17-20.
11. Карпов А.А. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.А. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 432 с.
12. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов // Избранные психологические труды. – М.: Воронеж, 1996. – 283 с.
13. Лефевр В.А. Рефлексия / В.А. Лефевр. – М., 2003. – 436 с.
14. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 375 с.
16. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
17. Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: Сборник материалов научно-практической конференции /

- под ред. С.В. Данилова, Л.П. Шустовой, З.В. Глебовой. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 321 с.
18. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве / А.В. Растянников. – М.: Per Se, 2002. – 319 с.
19. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приёмы и упражнения. – 480 с.
20. Семёнов И.Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов. – М., 1989.
21. Шустова И.Ю. Типология воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход / И.Ю. Шустова. – М.: Сентябрь, 2016. – 192 с.
22. Эрнст Г.Г. Профессиональная рефлексия как механизм саморазвития будущего педагога / Г.Г. Эрнст [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – № 12. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15413.htm>.

Подписано в печать 04.10.2018
Усл. печ. л. 2,79

Тираж 100 экз.

Формат 60x84/16
Заказ № 586

Отпечатано на участке оперативной полиграфии
при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5