

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Педагогическая рефлексия в социально-педагогической деятельности играет важное значение и создает условия для продуктивной профессиональной деятельности. Одной из существенных проблем, мешающих функционированию педагогической рефлексии, является стереотипизация и конфликты.

*Ключевые слова:* педагог, социальный, рефлексия, мышление, стереотипизация.

Решение проблемы формирования педагогической рефлексии будущего социального педагога на основе системного и личностно-деятельностного подходов невозможно без определения роли и места педагогической рефлексии в профессиональной деятельности социального педагога.

Для решения этой задачи, прежде всего, необходимо выяснить, что представляет собой социально-педагогическая деятельность и каковы составляющие ее компоненты.

При определении социально-педагогической деятельности мы будем придерживаться мнения М. А. Галагузовой и понимать ее как передачу социокультурного опыта в процессе взаимодействия с ребенком [Социальная..., 2001].

Идея развития личности социального педагога все больше выражена в психолого-педагогических исследованиях, но к изучению профессионального мышления исследователи обращаются в меньшей степени. Профессионально-педагогическое мышление трактуется как интегративное, многоуровневое отражение и преобразование в обобщенном виде объективных характеристик педагогического процесса, детерминируемых его целями и задачами, личностными особенностями его участников [Лопанова, 1998].

Рефлексивная функция мышления включена в его оперативный уровень и позволяет оценить самостоятельно уровень развития интеллекта, сформированность и адекватность эмоций, осознанность мотивации,

обеспечивает постановку цели и контроль за ее достижением [Шаров, 2000].

Исследованием различных проявлений рефлексивной функции профессионально-педагогического мышления занимался ряд авторов. А. Б. Орлов, исследуя гибкость мышления, выделил такой критерий, как современная оценка действий, концепций, теорий [1995]. Б. Т. Лихачев отметил критичность, которая выражается в способности подвергать сомнению свою деятельность, объективно оценивать себя и результаты своей деятельности [1992]. Ю. Н. Кулюткин и А. А. Орлов говорят об аналитичности, полагая, что она проявляется в умении детально анализировать факты и явления [Кулюткин, Сухобская, 1990; Орлов, 1995]. Все эти проявления авторы относят к качествам рефлексивной функции мышления.

При исследовании роли и места педагогической рефлексии в социально-педагогической деятельности выявлено, что важное значение в ее становлении имеет педагогическая стереотипизация. Рассмотрим, что включают в себя педагогические стереотипы.

Стереотипизация представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Под влиянием окружающих людей и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми, он дает оценку другим людям и себе, что позволяет более продуктивно функционировать рефлексии.

В психолого-педагогической литературе существует несколько классификаций стереотипов. Рассмотрим классификацию А. А. Редана [1990], считая ее наиболее полной:

- антропологические эталоны-стереотипы проявляются в том случае, если оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка его личности зависит от его антропологических признаков, т. е. от особенностей физического облика (типологии личностей Э. Кречмера и В. Шелдона). Феномены, связанные с данными стереотипами, широко используются как в массовой культуре, так и в кино, шоу-бизнесе, рекламе и т. д.;

- этнонациональные стереотипы обнаруживаются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе и т. д. («немец-педант», «темпераментный южанин», «холодный северянин»). В наше время этнонациональные стереотипы лежат в основе многих конфликтов. Полагаем, что из всех видов стереотипов именно антропологические и этнонациональные являются наименее надежными, опора на них чаще, чем в других случаях, на наш взгляд, приводит к ошибочной оценке личности;

- социально-статусные стереотипы выражаются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса. Это наглядно подтверждает остроумный опыт П. Уилсона, когда рост человека, который был представлен незнакомым людям как «профессор», был назван на 12 см больше, чем у того же самого человека, представленного как «студент» [Майерс, 1998. С. 346]. Этот опыт наводит на серьезные размышления. Если даже оценка такой простой видимой вещи, как рост человека зависит от социальных стереотипов, то насколько же сильно эти стереотипы могут влиять на оценку скрытых, ненаблюдаемых личностных свойств человека;

- социально-ролевые стереотипы проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций. Существуют определенные социально-ролевые стереотипы, к примеру, военного (дисциплинированный, с характером, иногда ограниченный), учительницы (добрая, справедливая, назидательная, поучающая), профессора (умный, рассеянный);

- экспрессивно-эстетические стереотипы определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»): чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными чертами он наделяется. Причем под внешней привлекательностью подразумевается и физическая красота, и привлекательность в одежде, в экспрессии, в манере двигаться, выражать эмоции и т. д.;

- вербально поведенческие стереотипы также связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей. Прежде всего речевых, мимических, пантомимических и т. д.

К приведенной схеме можно добавить педагогические стереотипы, связанные с зависимостью образа ученика и его успеваемости от поведенческих особенностей. Так, существует образ «отличника», «двоечника», когда первый автоматически является способным, добросовестным, честным, дисциплинированным, а второй – бесталанным, ленивым, несобранным и т. д. Другая разновидность этого стереотипа, когда «неблагополучными» признаются «ершистые», беспокорные учащиеся, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча реагировать на замечания, способны вступить в пререкания.

Анализ исследования учителей г. Новокузнецка и Кемеровской области (всего было опрошено более 120 учителей), проведенный В. С. Умновым [1986], показывает, что в межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер (66 % опрошенных учителей). Существенное положительное значение стереотипы имеют в том случае, если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося (58 %); если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов (47 %).

Взаимодействие механизмов стереотипизации и рефлексии находит отражение в исследовании Е. В. Рогулиной [2000], где показано, что рефлексия препятствует фиксации стереотипов в различных сферах педагогической деятельности и оказывает основополагающее влияние на развитие различных видов профессионально-педагогической компетентности. Она рассматривает педагогическую рефлексию как:

- механизм преодоления стереотипов, касающихся средств и методов обучения и воспитания, и условие развития предметно-методической компетентности педагога. Это значит, что рефлексия выступает опосредующим звеном между концептуальным аппаратом профессионала и его личным опытом. С одной стороны, без должной рефлексивной проработки профессиональные знания, из которых складываются концептуальные представления, не могут стать непосредственным руководством к действию. С другой стороны, опыт практической деятельности тоже не является достаточно эффективным, если он рефлексивно не осмыслен, т. е. это такая ситуация, в которой взаимодействие практического опыта педагога с соотносительностью его педагогических знаний, мнений в результате их осмысления позволяет формировать компетентность педагога в области социально-педагогической деятельности;

- механизм преодоления личностных стереотипов и условие развития аутопсихологической компетентности педагога. Под аутопсихологической компетентностью понимается способность педагога понимать свое собственное психологическое состояние. Важнейшей составляющей рефлексивного анализа педагога является наличие у него профессионального самосознания. Способность педагога анализировать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам говорят о его психологической зрелости и наличии развитой рефлексии;

- механизм преодоления стереотипов, касающихся различных участников педагогического процесса, и условие развития социально-психологической компетентности учителя. Педагогическая рефлексия выступает как основной механизм в организации педагогом взаимодействия.

Важным способом межличностного познания, по А. А. Реану, является проецирование. Проецирование заключается в неосознанном наделянии другого человека собственными мотивами, приписывании ему переживаний и качеств, которые присущи самому оценивающему. В процессе познания педагогом личности ребенка определенную роль играют различия в возрасте, социальном статусе и ролевых позициях педагогов и учащихся. Когда же эти различия объективно (в силу молодости педагога)

и субъективно (установка на равноправие, коммунарская методика, педагогика сотрудничества) не столь значительны, действие проецирования, могут быть отрицательные последствия.

Исследования А. А. Бодалева и Г. А. Ковалева показали, что тенденция приписывать собственные качества другим людям ярче проявляется у тех, кто отличается малой самокритичностью и слабым проникновением в собственную личность [1986]. Так как одной из функций рефлексии является проникновение в собственную личность, можно утверждать, что педагогическая рефлексия выступает механизмом ослабления негативного влияния проекции на учебный процесс.

Децентрация в психологии рассматривается одним из способов межличностного познания, под которым понимают способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека. Децентрация, по нашему мнению, нетождественна способности встать на позицию другого человека, рассуждать и действовать «как он». Это способность учителя вопреки собственному эгоцентризму понять и принять точку зрения ученика.

Исходя из определения педагогической рефлексии полагаем, что в основе рефлексии лежит децентрация как основной механизм выхода в позицию стороннего наблюдателя.

Не менее важным способом межличностного познания является идентификация. Она понимается как механизм, связанный с сознательной постановкой себя на место другого. Это реализуется в виде погружения, мысленного перенесения себя в пространство и время ребенка, что постепенно приводит к усвоению его взглядов, мотивов, привычек, желаний и т. д.

С идентификацией тесно связана эмпатия, которая понимается как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Идентификация играет одну из самых важных составляющих деятельности социального педагога. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с детьми. Психологами установлено, что способность к проявлению эмпатии возрастает по мере накопления жизненного и педагогического опыта.

ческого опыта, а также в случае разительного сходства людей между собой.

Мы разделяем мнение В. А. Якунина [1998. С. 570] о том, что когнитивной формой эмпатии является сочувствие или личностная рефлексия. Поэтому, применительно к социально-педагогической деятельности, сформированная педагогическая рефлексия является основанием для развития эмпатии.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, дают основание считать, что внутренним регулятором поведения и деятельности выступает педагогическая рефлексия, так как, являясь одним из основных механизмов саморазвития, она способствует повышению уровня самостоятельности (67 %) и самоорганизации студентов (60 %).

Одним из важных компонентов педагогической деятельности социального педагога является посредническая функция. В этой связи нам представляется важным раскрыть особенности поведения социального педагога в конфликтных ситуациях, так как педагогическая рефлексия имеет немаловажное значение для регуляции поведения в ситуации конфликта. По степени конфликтности педагогическая профессия находится на одном из первых мест. Вместе с тем из педагогической конфликтологии известно, что «конфликтноген – это действие или бездействие, которые могут привести, а могут и не привести к конфликту» [Прикладная..., 1999. С. 7]. Здесь все зависит от того, как будет вести себя в той или иной ситуации педагог.

Типы поведения педагогов в различных конфликтных ситуациях были предметом специального изучения Э. И. Киршбаума. Стратегия разрешения конфликта зависит, по его мнению, от субъективного определения ситуации. Конфликт может восприниматься как основание для разрешения противоречия и в этом случае ведется поиск конструктивного поведения, направленного на разрешение конфликта. Если же конфликт воспринимается и оценивается как угроза личному благополучию и установившемуся порядку вещей, тогда человек ведет поиск снятия эмоционального напряжения, возникающего при конфликте по типу психологической защиты.

Э. И. Киршбаум выделил шесть типов поведения педагога в конфликтной ситуа-

ции и дал им следующие условные названия: «репрессивные меры», «игнорирование конфликта», «ролевое воздействие», «стимул к собственному изменению», «выяснение мотивов» и «рефлексия». Наиболее конструктивным выходом из конфликтной ситуации, по мнению автора, является «рефлексия», но именно этот тип реагирования представлен в результатах исследования меньше всего. Ученый приходит к выводу о том, что большинство педагогов не готово к осознанию конфликта как основания к изменению восприятия и понимания сложившейся ситуации, себя и поведения другого в ней [Киршбаум, 1986].

Опираясь на вышеуказанное исследование, мы полагаем, что подобную готовность к осознанию конфликта, как к конструктивному моменту в профессиональной деятельности, может дать учителю высоко сформированная педагогическая рефлексия. Педагог, владеющий педагогической рефлексией, воспримет конфликт в социально-педагогической деятельности более адекватно.

Теоретические исследования показывают, что посредничество в социально-педагогической деятельности напрямую связано с таким феноменом, как социальная роль педагога. Проблема социальных ролей достаточно подробно исследована в социальной психологии и социологии. Так, И. С. Кон определяет «социальную роль» как функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию [1967. С. 67].

Подобную точку зрения высказывает Г. М. Андреева: социальная роль есть фиксация определенного положения, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений. По ее мнению, в жизни каждый индивид выполняет не одну, а множество социальных ролей. Некоторые роли предписаны человеку при рождении, другие приобретаются прижизненно. Однако, как считает автор, сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя: все зависит от того, насколько индивид усвоит, интернализирует роль [Андреева, 2001. С. 71].

Сформированная педагогическая рефлексия необходима в социально-педагогической деятельности, так как студентам – будущим социальным педагогам – приходится сталкиваться с постановкой и решением педагогических задач уже на стадии обучения в

вузе, к примеру, при расстановке приоритетов в образовательных задачах при подготовке к экзаменам, курсовым работам и выпускной квалификационной работой.

По утверждению В. А. Слостенина, для педагогических задач характерны следующие условия: педагогическую задачу на этапе взаимодействия субъектов педагогического процесса решают, по меньшей мере, два субъекта (педагог и ученик); решение педагогической задачи не заканчивается переводением ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения. По временному признаку в педагогике принято различать три большие группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные.

Мы разделяем мнение В. А. Слостенина, который считает, что успех в педагогической деятельности зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач с тактическими и стратегическими. Это возможно только в том случае, если педагог отдает себе отчет в конечных результатах своей деятельности. В противном случае все задачи решаются как отдельные, не связанные между собой [Слостенин, 1998. С. 339]. Практика показывает, что вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют одни и те же этапы их решения. Так, В. А. Слостенин рассматривает четыре этапа:

- постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- процесс решения педагогической задачи;
- анализ результатов решения педагогической задачи.

По мнению ученого, уровень педагогического профессионализма и мастерства напрямую определяется способами решения педагогических задач, но, главным образом, тем, в какой степени их решение опирается на рефлексивное осмысление собственной деятельности. Причиной непрофессионального решения педагогических задач чаще всего является отсутствие анализа заданной ситуации и неспособность делать самоотчет по мере выполнения педагогического действия [Социальная..., 2001. С. 341], т. е., как нам представляется, одной из основных причин является недостаточная сформированность педагогической рефлексии.

Рефлексивная функция выходит на первый план при реализации любой педагогической задачи, обеспечивая успешную профессионально-педагогическую деятельность. Приведем схему эксперимента по развитию рефлексивной функции педагогического мышления у студентов, обучающихся по профессиональным программам «Социальная педагогика», в многоступенчатой образовательной системе.

**Целью эмпирического исследования** было выявление возможностей по развитию рефлексивной функции профессионального мышления в условиях многоступенчатой профессиональной подготовки у студентов, обучающихся по образовательной программе «Социальная педагогика» (табл. 1).

В ходе опытной работы диагностировалось развитие рефлексивной функции профессионального мышления. В соответствии с рассмотренными выше подходами нами диагностировалось три качества рефлексивной функции мышления: гибкость, критичность и аналитичность мышления.

Была спроектирована технология развития рефлексивной функции мышления. Целью технологии или конечным результатом ее реализации является развитие рефлексивной функции профессионального мышления у будущих социальных педагогов в процессе обучения в вузе. Технология реализуется через шесть взаимообусловленных и взаимосвязанных этапов.

На **нормативно-установочном этапе** обсуждалась ситуация, связанная с развитием рефлексивной функции мышления у студентов ОмГПУ. Соответствующая работа проводилась на заседаниях кафедры социальной педагогики по выступлениям преподавателей.

Педагогический коллектив вуза определяется с выбором целей и задач, связанных с развитием рефлексивной функции мышления, определяет способы достижения поставленных задач. Для этого проводились педагогические советы, беседы, обсуждения и т. д. Результатом прохождения данного этапа является созданная технология развития рефлексивной функции мышления. В результате внедрения педагогической технологии изменились отношения между студентами в сторону улучшения, более качественными стали действия студентов в ходе прохождения практик, существенно

улучшился психологический климат в студенческих коллективах.

На этом этапе применялись разнообразные приемы и методы педагогической деятельности: педагогический анализ, мозговой штурм, деловые игры и др. Заметим, что аналога решаемой проблемы в педагогической практике вуза обнаружено не было. Данная работа привела к тому, что педагогический коллектив осознал проблему как реально существующую и наметил пути ее решения, которые были реализованы на последующих этапах опытно-экспериментальной работы.

На **аналитико-диагностическом этапе** осуществлялся сбор и обработка данных об уровне готовности педагогического коллектива к реализации технологии развития рефлексивной функции мышления.

В ходе проведенного исследования была дана характеристика уровней рефлексивной функции профессионального мышления.

На **планово-прогностическом этапе** была спроектирована необходимая технология развития рефлексивной функции мышления. Были определены критерии оценки достижений всех участников образовательного процесса, выявлены уровни этих достижений, даны их характеристики, был проведен тщательный анализ плана учебно-воспитательной работы ОмГПУ, осуществлялась подготовка к реализации педагогической технологии и выявлялись условия для реализации разработанной технологии.

На **деятельностно-технологическом этапе** была проведена работа по реализации технологии развития рефлексивной функции мышления в различных видах деятельности.

Прохождение рассматриваемого этапа было организовано через совместную деятельность преподавателей и студентов через рефлексивное взаимодействие, способствующее возникновению и развитию рефлексивной функции мышления.

При реализации технологии были использованы интерактивные технологии («круглые столы», индивидуальные и групповые беседы, дискуссии, диспуты по проблемам социально-педагогической деятельности); традиционные (различные виды информирования студентов, лекции, доклады, вечера-чествования, вечера вопросов и ответов, собрания и совещания, устные журналы, тематические вечера, кинолектории, викторины, встречи с педагогами-ветеранами); проектировочные, реализовывались в работе с профессорско-преподавательским составом (семинары, лекции, педагогические советы и др.).

На промежуточно-диагностическом и итогово-рефлексивном этапах исследования были проанализированы результаты проведенной работы по реализации технологии развития рефлексивной функции мышления, который показал, что возрос уровень развития рефлексивной функции мышления. Анализ результатов развития рефлексивной функции мышления показал эффективность спроектированной и внедренной в практику педагогической технологии, определена результативность развития рефлексивной функции мышления.

Итогом опытно-экспериментальной работы явилось то, что в экспериментальных группах рефлексивная функция у испытуемых была развита интенсивнее, чем в контрольных группах в среднем на 15–30 %.

*Таблица 1*

Диагностика рефлексивной функции профессионального мышления

Качества рефлексивной функции	Профессиональные умения и качества социального педагога
Гибкость [Орлов А. Б., 1988]	Своевременная оценка действий, концепций, теорий
Критичность [Лихачев Б. Т., 1990]	Способность подвергать сомнению свою деятельность, объективно оценивать себя и результаты своих действий
Аналитичность [Кулюткин Ю. Н., 1990; Орлов А. А., 1986]	Умение детально анализировать факты и явления

Кроме того, мы обнаружили, что чем выше образовательная ступень высшего профессионального образования, тем выше показатели по указанным критериям, при этом была выявлена корреляция между данными показателями. Наиболее высокие показатели были в группе магистров, а наиболее низкие в группе бакалавров, в группе специалистов показатели были средние (табл. 2).

Мы сопоставили полученные в ходе исследования результаты с эмпирическими данными уже работающих педагогов, оказалось, что результаты магистров сопоставимы с результатами педагогов, работающих в образовании от 7 до 10 лет, специалистов – с работающими от 4 до 6 лет, а бакалавров – от 1 до 3 лет.

Таблица 2

Проявление рефлексивной функции профессионально-педагогического мышления до и после педагогического эксперимента (в баллах)

Группа	Показатели	
	до эксперимента	после эксперимента
Магистры	12,0	13,1
Специалисты	11,4	13,04
Бакалавры	11,35	12,5

Анализ практического опыта показывает, что, помимо нормативных кризисов, профессиональное педагогическое становление может сопровождаться ненормативными, обусловленными жизненными обстоятельствами: вынужденное увольнение, смена места работы, перерывы в работе и т. д. Социальный педагог может выходить из кризисов как деструктивно (появление профессионально нежелательных качеств личности, поиск реализации себя вне профессиональной деятельности и т. д.), так и конструктивно (поиск новых способов работы, повышение квалификации, реализация скрытых возможностей и т. п.). Подобную точку зрения высказывает и Э. Ф. Зеер [1997]. Проведенное теоретическое исследование показало, что проектировочный компонент социально-педагогической деятельности включает в себя не только умения формулировать и переформулировать педагогические цели и задачи, но и умения разрешать кризисы в профессиональном развитии. Социально-педагогическая деятельность, как любая другая педагогическая деятельность, имеет определенные кризисные периоды. Мы согласны с Э. Ф. Зеером в плане выделения кризисов профессионального развития личности:

- кризис профессиональных ожиданий (18–20 лет);
- кризис профессионального роста (23–25 лет);

- кризис профессиональной карьеры (30–33 года);
- кризис социально-профессиональной самоактуализации (40–42 года);
- кризис утраты профессиональной деятельности (55–60 лет);
- кризис социально-психологической адекватности (65–70 лет). [Там же, 1997. С. 44].

Таким образом, целенаправленное развитие рефлексивной функции профессионально-педагогического мышления у студентов возможно, и оно дает достаточно стабильные результаты. Итоги исследования показали, что профессионально-педагогическое мышление у студентов экспериментальной группы развито значительно выше, и в педагогической деятельности они успешны в большей степени, чем студенты-выпускники, не включенные в опытно-экспериментальную работу. Полагаем, что работа по развитию рефлексивной функции профессионального мышления должна стать одной из основных задач при обучении будущих социальных педагогов. Рефлексивная функция профессионального мышления обеспечивает более высокий уровень продуктивности в профессиональной социально-педагогической деятельности.

На основе вышеизложенного полагаем, что, являясь регулятором важнейших профессионально-педагогических составляющих, педагогическая рефлексия:

- является необходимым составным компонентом при решении стратегических, тактических и оперативных педагогических задач;
- позволяет находить конструктивные выходы в ситуациях педагогических конфликтов;
- способствует адекватной смене социальных ролей, в зависимости от ситуации социального взаимодействия;
- влияет на нахождение наиболее эффективных вариантов выхода из нормативных и ненормативных профессиональных кризисов;
- вносит свой вклад в преодоление негативных влияний стереотипизации и механизма проецирования в деятельности социального педагога.

### Список литературы

- Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 2001. 376 с.
- Бодалев А. А., Ковалев Г. А.* О познавательных процессах в общении. М., 1986. 278 с.
- Зеер Э. Ф.* Психология профессии. Екатеринбург, 1997. 244 с.
- Кирибаум Э. И.* Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1986. 198 с.
- Кон И. С.* Социология личности. М., 1967. 274 с.
- Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Мышление учителя. М.: Просвещение, 1990. 156 с.
- Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. М.: Прометей, 1992. 528 с.

*Лопанова Е. В.* Актуализация педагогических технологий в развитии профессионально-педагогического мышления: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1998. 20 с.

*Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1998. 688 с.

*Орлов А. А.* Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6. С. 63–68.

*Прикладная конфликтология.* Минск, 1999. 436 с.

*Реан А. А.* Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 45–53.

*Розулина Е. В.* Взаимодействие механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетенции учителя: Дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2000. 218 с.

*Сластенин В. А.* Педагогика. М., 1998. 414 с.

*Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М. А. Галагузовой.* М.: ВЛАДОС, 2001. 416 с.

*Умнов В. С.* Формирование педагогической рефлексии у студентов педвуза методами продуктивного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 1986. 230 с.

*Шаров А. С.* Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. Омск, 2000. 358 с.

*Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 1998. 639 с.

*Материал поступил в редколлегия 13.10.2009*

**Z. A. Aksutina**

### PEDAGOGICAL REFLECTION IN A STUDENT-CENTERED PROFESSIONAL ACTIVITY

Pedagogical reflexion is essential for a student-centered approach in pedagogics and effective professional activity. Stereotypes and conflicts complicate pedagogical reflexion significantly.

*Keywords:* pedagogics, social, reflection, thinking, stereotypes.