

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №3, Том 8 / 2020, No 3, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-3-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Медведев А.М., Жуланова И.В., Мысина Т.Ю. Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 1 // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Medvedev A.M., Zhulanova I.V., Mysina T.Yu. (2020). Pedagogical reflection – two contexts: experience, introspection and self-consciousness or personalization and activity. Part 1. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 3(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf> (in Russian)

УДК 159.92

ГРНТИ 15.31.35

Медведев Александр Михайлович

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Ведущий научный сотрудник
Кандидат психологических наук
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=642349
SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=36802216800>

Жуланова Ирина Викторовна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Дирекция образовательных программ
Доцент
Кандидат психологических наук, доцент
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=322649

Мысина Татьяна Юрьевна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия
Институт системных проектов
Лаборатория проектирования деятельностного содержания образования
Младший научный сотрудник
E-mail: mysinatyu@mgpu.ru
РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=924960

**Педагогическая рефлексия – два контекста: опыт,
интроспекция и самосознание или персонализация и
деятельность. Часть 1**

Аннотация. В статье рассматривается традиционный предмет изучения и формирования – рефлексия. Рефлексия представлена в контексте профессиональной деятельности педагога – как педагогическая рефлексия. Рассмотрение проводится в аналитически-критическом залоге. Критика определяется широким распространением термина, при котором рефлексия становится атрибутивной характеристикой множества конструкторов от профессионального опыта до компетентности, а также и вовсе – самой личности педагога. Задача статьи – уточнение границ применимости и соответственно содержания понятия

рефлексии. Для упорядочивания множества определений и характеристик педагогической рефлексии они изначально разделены по хронологической локализации своего предмета, выделены три временные области и соответствующие виды рефлексии: ретроспективная, вневременная и перспективная. Применительно к этой условной типологии рассмотрены рефлексия профессионального опыта, рефлексия как атрибут самосознания, рефлексия как оценка перспективы профессионального роста, рефлексия как компетентность, рефлексия в контексте обретения профессиональной идентичности. Кратко рассмотрены техники актуализации рефлексии и работы по оптимизации самосознания и профессиональной идентичности педагога. Текст не ограничивается обзором, он содержит критические замечания, основное направление которых – указание на принципиальную ограниченность рассмотренных работ областью интроспекции, ограниченность понимания рефлексии как исключительно внутреннего процесса или, как в случае профессиональной идентичности – располагающегося на границе самосознания и ролевого репертуара (имиджа). За этой выделенной границей оказываются деятельность педагога, средства ее проектирования и реализации, эффекты, производимые этой деятельностью в сознании учеников, что чрезвычайно важно для рефлексивного осмысления. Во второй части статьи мы намерены перейти к анализу содержания и роли рефлексии в контексте личности, субъектности и деятельности педагога, выбрав в качестве единицы анализа педагогическое действие.

Ключевые слова: рефлексия; педагогическая профессия; профессиональный опыт; оценка перспективы; самосознание; рефлексивная компетентность; профессиональная идентичность; интроспекция; отраженная субъектность

Рефлексия – традиционный предмет философско-методологических размышлений, психологических и педагогических исследований, диагностики и формирования. В контексте педагогической профессии рефлексия рассматривается как необходимая составляющая профессионального самосознания, профессиональной компетентности, профессиональной идентичности, профессиональной деятельности, а также как личностная характеристика педагога.

Как и в других случаях частого применения концепта, происходит расширение, увеличение объема понятия, в том числе, применение его в качестве атрибутивной характеристики человека, его действий, его сознания и самосознания. «Рефлексивными» полагаются профессиональный опыт, умения, компетентность, личность, деятельность и пр. Тем самым в изучении и формировании рефлексии закрепляется своего рода плюрализм: признается, что «рефлексия является такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» [1, с. 47].

Профессиональной рефлексии педагога посвящен значительный корпус исследований, в которых нашли отражения как уже перечисленные, так и другие аспекты. Остановимся на некоторых, распределив их на три группы в соответствии с временной локализацией предмета рефлексии:

- ретроспективная, обращенная к прошлому опыту;
- перспективная, обращенная в будущее;
- вневременная, обращающаяся к актуальному состоянию или вовсе не имеющая временной локализации.

Пока мы будем придерживаться этого формального основания классификации, а далее перейдем к более содержательным основаниям.

Рефлексия профессионального опыта

В значительной по объему группе публикаций [2–5 и др.] рефлексия рассматривается в контексте анализа накопленного педагогического опыта.

Такое понимание рефлексии формально соответствует значению термина «рефлексия» (от латинского *reflexio* – обращение назад, отражение), которое содержит этот аспект – обращение к прошлому. Обращение к опыту и его переосмысление – содержание ряда отечественных исследований, где рефлексия понимается преимущественно в этом контексте [6–8].

Рефлексия педагогического опыта рассматривается и в зарубежных публикациях. Например, Дж. Лоран [9] при обсуждении эффективности рефлексивных практик отмечает важность умения четко фиксировать и формулировать представления о своей работе для их классификации и квалификации (оценки). Он приводит пример эффективной рефлексивной практики опытного учителя Дж. Нортфилда, который пришел к пониманию сути профессии посредством объективации и анализа собственного опыта, сконцентрировав внимание на эффектах развития своих учеников.

Дж. Нортфилд в течение года вел журнал, в котором делал заметки о том, как его педагогические действия отражались на академической успешности его учеников. Далее эта работа была подвергнута совместному (с Дж. Лораном) анализу, в ходе которого удалось различить декларируемые педагогические догмы и фактические ориентиры, реально направляющие учебный процесс и влияющие на практику обучения, а также эксплицировать и различить ряд психологических феноменов: оправдание, рационализацию и собственно рефлексия. Рефлексивные сессии в режиме супервизии позволили педагогу отстраниться от «потока» повседневной работы, обобщить опыт, выявить дефициты и выработать критерии эффективности своего труда. Такая работа помогла переосмыслить свои профессиональные установки, выстроить собственную систему обоснованных и проверенных ориентиров.

При несомненной важности обращения к опыту абсолютизация и генерализация этого подхода часто приводят к отождествлению рефлексии с памятью-интроспекцией с акцентом на воспоминаниях-переживаниях, и тогда рефлексия – это все, что помнит и знает о себе человек, осознаваемое им в оценочной коннотации. В этом случае трудно вычленить собственно рефлексия из континуума близких и сопровождающих феноменов. Для этого нужна определенная мера отчуждения – противопоставление себя и своей деятельности, ее продуктов, превращение их в отдельный (отделенный от себя) предмет, что, судя описанию Дж. Лорана, удалось сделать Дж. Нортфилду.

Воспользуемся предположением Г. Маркузе (относящемся, правда, не только к обучению, но и к «обучению и развлечению», к театру в том числе): «Здесь нужны не эмпатия и не чувство, а дистанция и рефлексия» [10, с. 86]. Г. Маркузе полагает, что в ряде ситуаций воспроизводства культуры, в том числе в образовании и в искусстве, важны акты разрыва эмпатии и безусловного принятия и, напротив, – акты противопоставления себя реальности. Именно дистанция, изъятие себя из потока непосредственного опыта и переживания, отстранение, есть необходимое условие рефлексии. Рефлексия это не инвентаризация «накопленного багажа», а его ревизия и переоценка. Но выход из потока это только первый акт «рефлексивной драмы», надо понять, где располагается точка вневходимости, т. е. где и как обустроить рефлексивную позицию (и ... для чего).

Рефлексия и оценка перспективы

Наряду с ретроспективной рефлексией можно рассмотреть «перспективную рефлексию», содержание которой – оценка и мобилизация ресурсов предстоящей работы или смена оснований деятельности и планирование перехода к другой практике.

В этой области помимо прямых исследований перспективы будущего [11–13], имеются и другие методические разработки. Так, например, Л. Лагриффул, консультант Группы Педагогической Поддержки (GRAPPE), разработал пособие для оказания помощи учителям в рефлексии перспектив их работы [14].

Пособие включает блоки вопросов в соответствии с предметной областью (преподаваемым предметом), уровнем образования (начальное, среднее, высшее), категорией обучающихся, с которыми работает учитель. По мнению автора пособия опросники позволяют выявить ожидания педагога и предполагаемые ожидания обучающихся и далее спроектировать учебный курс, опираясь на цели, связанные с этими ожиданиями. Круг вопросов составлен так, что содержит те, которые, возможно, педагог не смог бы поставить самостоятельно, поскольку они не входят в актуальный горизонт его сегодняшних профессиональных знаний и привычных действий. Задача пособия состоит в рефлексии ограничений и в их преодолении. Ее решение представлено как сопровождение педагога по маршруту, определяемому в соответствии с его ответами на «рефлексивные вопросы». Именно с построением маршрута ассоциируется перспектива, ее рефлексия, пересмотр прежнего опыта и открытие возможностей построения новой профессиональной позиции.

При высокой разработанности опросников в пособии не представлены сколь-нибудь аргументированные основания и техники анализа ответов учителей и других получаемых материалов, что оставляет открытыми вопросы о релевантности и эффект.

Одной из образовательных технологий, обеспечивающих развитие рефлексивной культуры учителя в контексте перспективы профессионального роста, является технология тьюторского сопровождения [15; 16]. Сопровождение рефлексивных процессов, направленных на переосмысление опыта и построение перспективы, может быть основано на переносе тьюторской практики в сферу дополнительного профессионального образования педагогов. Предполагается, что повышение уровня рефлексивной культуры учителя позволяет ему более эффективно преодолевать профессиональные затруднения, адекватно оценивать свои возможности, разрабатывать собственную индивидуальную образовательную траекторию, чтобы повысить уровень своего профессионализма.

Технология тьюторского сопровождения развития рефлексивной культуры педагога направлена на выявление его индивидуальных целей и средств их достижения, на оптимизацию и перестраивание сложившейся (часто нерефлексивно) профессиональной практики. Тьюторская технология, как известно, опирается на принцип индивидуализации и предполагает организацию целенаправленной деятельности по вхождению учителя в контекст современных образовательных концепций, становлению его как субъекта собственного профессионального развития, формирования личных мотивов и ценностей, что отождествляется с развитием рефлексивной культуры педагога [17]. Для ее развития предлагается использование техники «Мой образовательный маршрут». В ней представлены приемы визуализации, техники нарратива и «вопрошания», позволяющие воссоздать и оптимизировать хронотоп профессионального движения. При этом участники получают «памятку для составления маршрута», описывающую алгоритм необходимых для этого действий.

При некоторых особенностях и декларируемых намерениях (в том числе, намерениях выстроить перспективу) этот подход мало отличается от анализа опыта и интроспективных техник анализа самосознания. Интроспекция в этом случае дополняется отчетами учителя,

проходящего курсы повышения квалификации, перед группой и тьютором (в ходе проведения так называемых «групповых тьюториалов»), что по форме напоминает работу психотерапевтических «групп встреч». Отличие от анализа опыта – отрыв от реальной профессиональной ситуации и построение искусственных «квестов», моделирующих некие проблемные ситуации для их последующего рассмотрения и обсуждения.

Включение в сферу анализа образа своего будущего, своих намерений при соотнесении его с прошлым и актуальным состоянием вне реальной деятельности, в которой этот образ мог бы быть подвергнут проверке, создает риск редукции проектирования к простому прожектерству. В этом мы видим принципиальную ограниченность подхода, выносящего рефлексию в отделенное от реальной практики «запасное поле». Возникает опасность подмены описания рефлексии рефлексией описания вне ситуации реального «сопротивления материала».

Заметим, что в этом случае точка венаходимости задана – это тьюториал с его особым хронотопом, с его особой организованностью. Таким образом, «точка выхода» из режима стереотипного функционирования определена. Непонятна «точка возвращения» и те обретения (средства, опоры нового способа действия), с которыми педагог, прошедший рефлексивное преобразование в тьюториале возвращается к своей работе.

Рефлексия и самосознание

В не менее значительном в сравнении с рефлексией опыта корпусе исследований [18–22 и др.] педагогическая рефлексия ассоциируется с профессиональным самосознанием. С некоторой долей условности можно отнести этот подход к работе с вневременной рефлексией – оценкой педагогом своего состояния, переживания, содержания своего сознания как «здесь и теперь», так и «везде и всегда».

«Теоретический анализ строения профессионального самосознания учителя, – пишет Л.М. Митина, – показал, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрывающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой. Вместе с тем, содержательные характеристики каждой подструктуры профессионального самосознания учителя (Я-понимания, Я-отношения и Я-поведения) включают в себя специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию учителя в профессиональной деятельности» [23, с. 58–59]. К этим «специфическим характеристикам», включенным Л.М. Митиной в самосознание учителя, мы вернемся во второй части статьи при рассмотрении так называемой личностной рефлексии.

Далее автором определены трудности профессии и пути их преодоления: «Трудности в профессиональной деятельности учителя феноменологически определяются отсутствием средств деятельности и эмоциональным состоянием учителя. Поэтому конструктивное преодоление их предполагает (1) наличие у учителя средств деятельности для преодоления затруднения, (2) определенное эмоциональное состояние, необходимое для преодоления трудности» [23, с. 59]. Как видим, выход из затруднения предполагается в духе симптоматического лечения – путем прямого восполнения дефицитов и, в том числе, улучшения эмоционального состояния.

Отождествление с самосознанием, приводит к пониманию рефлексии как интроспективного самоотчета, проводимого по отношению к «Я-концепции», исходно заданной в проекциях «Я-понимания», «Я-отношения», «Я-поведения», как это описано в работах Л.М. Митиной [24; 25] и в других работах, затрагивающих проблематику самосознания

педагога [26–28]. Более подробный анализ работ, обращающихся к самосознанию педагога, его Я-концепции и уповающих на возможности обретения им смысла своей миссии, проведен нами ранее [29]. В итоге рассмотрения было зафиксировано преобладание декларативности при слабой разработанности опосредствований, актуализирующих рефлексию и обеспечивающих сопровождение перехода к осознанно-осмысленному образу себя как профессионала.

На одно из принципиальных внутренних (интернальных) ограничений, затрудняющих работу человека с самосознанием, указывает О.С. Ноженкина, исследовавшая взаимосвязь рефлексии с профессиональной деформацией педагогов: «...Рост рефлексивности сам по себе приводит лишь к росту осознания индивидом своих психологических качеств, в том числе и черт авторитарности, ригидности, некритичности... Простого когнитивного осознания своей профессиональной деформации недостаточно для ее преодоления... Рефлексия ослепляет “понимающего себя субъекта: любой самоанализ, пытающийся осознать процесс смыслообразования в его зарождении, источнике, обречен на неудачу” (цитируется по [30, с. 99]). Главная причина заключается в... невозможности интроспекции потребностно-мотивационных механизмов смыслообразования (курсив наш. – Авторы)» [31, с. 61].

Не обсуждая здесь, почему интроспекция имеющихся смысловых ориентиров предполагается еще возможной (на что нацелена, например, методика выявления предельных смыслов, предложенная Д.А. Леонтьевым [32]), а интроспекция *мотивов их поиска* и выявление их *генезиса* – уже нет, обратим внимание на возможные эффекты таких смысло-поисковых интроспективных актов. Предположим, что педагог (с помощью психолога как субъекта «сопровождения» или при поддержке супервайзера) «докопался» до своей профессиональной и личностной (напомним, что, согласно Л.М. Митиной, «структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности») «сущности». Выявились профдеформации, понимание никчемности и бессмысленности труда «на поприще...» и существования вообще... Появятся ли у него от этого средства преобразования своей деятельности и ресурсы самопреобразования?

Решение проблемы нам видится в уходе от интроспективной рефлексии, будь то ретроспекция профессионального опыта или интроспекция, обращенная к Я-концепции, – в уходе от «самокопания», – и *в преодолении функциональной фиксированности опыта* (К. Дункер, Б.Д. Эльконин). («Функциональная фиксированность опыта» по К. Дункеру – это ригидность способов применения знакомых приемов и привычных значений, не позволяющая подняться «над» ситуацией, где все входящие в нее элементы и ее контуры как целого закреплены в своих функциях [33]. «Фиксированные и устойчивые “функциональные значения” – пишет об этом Б.Д. Эльконин, – задают то, что К. Дункер называл “психологическим рельефом” ситуации, определяющим “движение” человека в условиях задачи – способ ее решения... По выражению того же К. Дункера, дана “область поиска” и поиск идет в ней. Относительно этого (неосознанно допущенного) пространства и определяется задача – “цель в условиях”, т. е. именно оно задает меру соотношения цели и условий. Считается, что эта мера уже объективно существует и ее предстоит лишь выделить» [34, с. 113]).

Такая точка зрения, такое предположение о необходимости выхода из области функциональной фиксированности есть дополнение к уже высказанному нами отношению к «ностальгически-эмоционально-ретроспективной» рефлексии при анализе педагогом своего профессионального опыта и предположению-предложению необходимости дистанцирования, отстранения. При некотором понимании того, **откуда** необходим выход, вопрос о «пункте назначения», о том, **куда** нужно выйти и **где** располагается искомая «рефлексивная позиция», остается пока без ответа. Можем лишь констатировать, что в области интроспективного самоанализа ее нет.

Рефлексивная компетентность

К вневременной группе рассматриваемых подходов мы отнесли еще одну разновидность рефлексии. В контексте распространенного сегодня компетентностного подхода проходит обсуждение «рефлексивной компетентности», понимаемой как «...многоуровневый структурный компонент рефлексивного опыта, который формируется и развивается в ходе рефлексивной активности субъекта, включает информационные, инструментальные, ценностно-мотивационные и поведенческие компоненты...» [35]. «Элементы системы рефлексивной компетентности, – полагает Е.В. Савченко, – обеспечивают организацию рефлексивной активности на трех уровнях (когнитивном, метакогнитивном и личностном)... Среди основных рефлексивных задач мы выделяем задачи на самодетерминацию, самопознание, самоопределение, самопроектирование и самоосуществление» [35]. Заметим, что решение задачи актуализации рефлексии путем добавления «само-» сегодня весьма распространенный прием придания рефлексивного характера как любому «телодвижению» (поведению), так и любому «движению души» (осознаванию и переживанию).

Рефлексивная компетентность представляется как ансамбль, включающий множество разнообразных умений. Списочный состав умений или иначе определяемых составляющих рефлексивной компетентности может варьировать. При этом насыщение списка новыми компонентами или возведение рефлексии в ранг «метакомпетентности» [36], видимо, воспринимается авторами таких построений как содержательное обогащение исходного концепта. В этих случаях ни иерархия, ни генетико-логическое восхождение и конкретизация, ни иные способы интеграции компонент в какую-либо целостность не рассматриваются, поэтому ни системообразующие основания, ни границы таких перечней не проясняются и не аргументируются.

К определению общего, выделяющего собственно рефлексии из ряда других актов, можно отнести попытки полагания «типовых действий», т. е. неких инвариантов, повторяющихся во множестве ситуаций. Так, по мнению Е.Ю. Пономаревой, «профессиональная рефлексия педагога реализуется путем осуществления *типовых для всех видов рефлексии действий* (курсив наш. – Авторы):

- выражения предположения о наличии у себя определенных качеств, мотивов, правильных и ошибочных действий и о том, что могут думать о них другие;
- сомнения;
- вопроса самому себе о собственной роли и смысле своей деятельности;
- установки на изменение поведения и отношений с обучающимися» [37].

Однако и в этом случае основания отбора «типовых действий» не артикулированы. А также неясно, почему «предположения», «сомнения», «вопросы» и «установки» определяются как действия. При таком понимании рефлексия – это объединение, интеграция форм активности, требующих осознания и контроля, что, видимо, отличает их от автоматизированных и стереотипных – нерефлексивных – форм поведения и общения. Рефлексия по содержанию и функциям здесь практически отождествляется с самосознанием (индикатор этого – «вопрос самому себе о собственной роли и смысле своей деятельности»).

К техникам, направленным на формирование рефлексии в контексте компетентностного подхода, сегодня принято относить «Lesson Study» и «Case Study». Адепты подходов, ориентированных на их использование, полагают, что достоинство этих приемов в их «технологичности». Так О.Н. Журавлева отмечает, что «многие описанные в литературе рефлексивно-деятельностные модели, технологии обучения все еще существуют на уровне

декларации, и важно перевести их на технологический уровень, сделать неременным условием качества подготовки педагогов» [38].

Один из эффективных, по мнению О.Н. Журавлевой, способов обращения педагогов к компетентностной модели и актуализации у них рефлексии перехода к этой модели – «Lesson study» (LS) – техника, предложенная П. Дадли [39].

Техника состоит в следующем: «В Lesson Study принимают участие группы учителей, совместно осуществляющие планирование, преподавание, наблюдение, анализ обучения и преподавания, документируя свои выводы. При проведении цикла Lesson Study учителя могут вводить новшества или совершенствовать педагогические подходы, которые затем передаются коллегам посредством проведения открытых Lesson Study либо публикации документа с описанием их работы» [39]. Заметим, что в этом описании техники LS в слитом виде представлено множество форм активности, входящих в состав и других техник. Главной особенностью LS является работа с «естественным процессом» и его сложившимися циклами без специального экстрагирования из него рефлексивных актов. Однако эта особенность, собственно, и определяющая основания подхода, может играть различную роль в зависимости от установок и ресурсов команды, реализующей LS. Попадание или не попадание в фокус рефлексии реальных педагогических проблем и их причин или ограничение анализа ситуации отдельными симптомами, равно как и «жизнь в потоке» без какого-либо отстранения и отчуждения самой этой техникой не дифференцируются и не квалифицируются. Критериев различения позиций «внутри потока» и «вне потока» в технологии LS не предусмотрено.

Не меньшее, если не большее распространение среди практик компетентностного подхода приобрела технология Case Study [40–45]. Технология Case Study (CS) настолько популярна, что классификация кейсов и техник их применения затруднительна ввиду множественности оснований и характеристик. В американских публикациях кейсы часто классифицируются по обобщенным функциям, областям применения:

1. Научно-исследовательские. Содержат описание одной или ряда реальных ситуаций, в которых представлена проблема и «драма» отношений, требующие разрешения. Главное предназначение – предоставить концентрированный предварительный материал для формулирования гипотез дальнейшего исследования.
2. Практические кейсы. Максимально детализировано и наглядно представляют жизненную ситуацию, что необходимо для выделения из потока событий наиболее ярких феноменов как индикаторов какой-либо проблемы.
3. Обучающие кейсы. Как правило, это не реальные, а специально сконструированные фабулы, в которых моделируются некоторые типовые для профессиональной деятельности ситуации, иллюстрирующие уже известные положения теории. Обучающимся предлагается осмыслить реальную (квази-реальную) ситуацию, описание которой содержит не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс компетенций.

Обобщенная характеристика кейса дана в работе И. Масалкова и М. Меминной: «Кейсу свойственен определенный характер внутреннего взаимодействия. Очень часто в самом кейсе проблема присутствует в неявном, замаскированном виде, спрятанном в многоплановости сюжета. Нередко она бывает прикрыта другой, менее значимой проблемой, рассмотрение которой может увести... в сторону. Задача как раз заключается в том, чтобы четко сформулировать и квалифицировать проблему, а потом на основании ее выработать определенный вариант деятельности, который ведет к ее объяснению и разрешению» [46].

Формально LS и CS могут быть противопоставлены: в первом случае предметом анализа выступает реальный поток событий профессиональной жизни педагога, во втором – искусственная конструкция, концентрировано презентующая «остановленное» событие, экстрагированное из «потока». Однако «натуральность», в первом случае, и «квази-натуральность», во втором случае, представляемой реальности, предположительно требующей рефлексии, позволяют считать эти подходы взаимодополняющими – и там и там рефлексии подвергается некоторая событийная канва происходящего, а категориальное обобщение не предполагается.

И в LS, и в CS в некоторой мере понятно, **что** подвергается анализу и рефлексии, но при этом, так же как и в ранее рассмотренных подходах, непонятно чем, **какими средствами** обеспечен рефлексивный акт. В LS, и особенно в CS, задается «психологический рельеф ситуации», провоцирующий актуализацию «функциональной фиксированности опыта». (Некоторые «задачи на соображение», применявшиеся в исследованиях мышления К. Дункером, могли бы сегодня подойти под определение кейса.) Но при этом непонятно, какие ресурсы делают возможным выход из психологического рельефа.

Рефлексия в контексте профессиональной идентичности

В зарубежной психологии и педагогике одним из базовых концептов при изучении профессии педагога и укорененности человека в ней стало понятие идентичности, получившее значительный вес в корпусе понятий психологической персонологии благодаря работам Э. Эриксона и его последователей. Профессиональной идентичности педагога посвящено значительное число публикаций, в которых рефлексия рассматривается в этом контексте [47–56].

Общей темой для работ, в которых рассмотрено множество сторон и функций профессиональной идентичности педагога, стала интеграция в этом понятии самовосприятия и способов социальной презентации, интернального и экстернального, внутри-личного и социально-общественного в жизни представителей этой профессиональной сферы.

Одно из недавних международных исследований профессиональной идентичности педагога проведено группой ученых из Российско-Армянского (Славянского) университета (Ереван, Армения), Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия) и Высшей школы экономики и культуры (Рига, Латвия). Обратимся к публикации.

Обосновывая предмет исследования и его актуальность, авторы пишут: «К настоящему времени укрепилось понимание того, что стабильная и сильная профессиональная идентичность является ключом к успеху в современной педагогической работе... Сформированная профессиональная идентичность личности является залогом самореализации и профессионального и личностного становления. С другой стороны, развитая и сформированная профессиональная идентичность обеспечивает успешную профессиональную деятельность, что очень важно для развития общества. Этим определяется актуальность исследования ПИ (профессиональной идентичности. – Авторы) учителя и вузовского педагога» [57, с. 307].

Предметом и, в конечном счете, продуктом рефлексии, по мнению авторов, становится «философия профессии», которая «...включает ценности и убеждения, цели профессиональной деятельности, профессиональную этику, наиболее существенные общие представления, связанные с профессией» [57, с. 310]. От нее производны остальные «структурные компоненты», образующие «периферию» профессиональной идентичности.

В этом подходе рефлексия – это не только интроспективное обращение к себе, но и соотнесение содержания индивидуального сознания и идентификаций с представителями своего профессионального сообщества, а также соотнесение индивидуальных проявлений с общественными ожиданиями, с предзаданной профессиональной миссией. Тем самым акт рефлексии здесь, в отличие от других подходов, строится на **отношении** интернального и экстернального: идентичность определяется, с одной стороны, как самореферентность, с другой стороны, как персонализация.

Особенность ситуации применения концепта идентичности – высокая нагруженность этого концепта, выводящая его в разряд метапсихологических (в том понимании, которое дано А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским [58]). Метапсихологических – значит синтезирующих множество психологических категорий, не просто различных, но и входящих в разные понятийные кластеры, что делает содержание таких концептов неисчерпаемым для средств одной науки, например, психологии, педагогики или социологии. Как следствие формирование профессиональной идентичности не предполагается операционализируемым: столь сложное образование трудно поддается диагностике и формированию и его становление может предполагать лишь сопровождение.

При знакомстве с работами, посвященными рефлексии в контексте профессиональной идентичности педагогов, возникают все те же вопросы. Откуда, из какой позиции, из какой точки вненаходимости, из какой «вертикали сознания» становится обозримой и понятной «философия профессии», «ядро» и «периферия» такой философии? При каких условиях-обстоятельствах или внутренних побуждениях эта философия становится средством проектирования и трансформации профессиональной деятельности? Как эта философия работает в качестве такого средства, и в чем проявляется ее эффективность?

Подведем итог

При знакомстве с множеством публикаций педагогическая рефлексия обнаруживает себя как многоаспектный концепт, заданный в разных теоретических контекстах и соотнесенный с весьма разнообразной феноменологией. Для упорядочивания описаний педагогической рефлексии мы разделили их на три группы по временной отнесенности рефлекслируемого содержания. Разделение условное, формальное, но при этом позволившее развернуть спектр способов понимания и соотнести их основания, если таковые сформулированы. Такой спектр был нами представлен следующими вариантами:

- рефлексия профессионального опыта;
- рефлексия и оценка перспективы;
- рефлексия как самосознание;
- рефлексивная компетентность;
- рефлексия в контексте профессиональной идентичности.

Рефлексия как **обращение к собственному опыту** ближе всего к буквальному пониманию термина как «отражения, обращения назад». Это широко распространенное понимание, на наш взгляд, может быть конструктивным, если мыслительная работа педагога не ограничивается воспроизведением субъективных переживаний, а обращается к реальным педагогическим эффектам – к тому, что было сделано и как сделанное сказалось на академической успешности учеников. Мы полагаем ценным подход Дж. Нортфилда и Дж. Лорана, в котором разделены психологические феномены защиты и самооправдания и те эффекты, которые представлены в достижениях учеников. Важно также отделение

декларируемых догм и пафоса от содержания и результата реального педагогического действия.

Рассмотрение рефлексии в связи с **самосознанием** фактически отождествляет эти понятия и включает их в содержание конструкта, именуемого «Я-концепцией». Традиционное расщепление «Я-концепции» на когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие или на Я-понимание, Я-отношение и Я-поведение, как мы понимаем, не становится основанием для проектирования осознанного перехода к иным более эффективным способам профессиональной деятельности. Для нас остается непонятным в каких «рефлексивных зеркалах» и какими средствами достигается узнавание себя в этих трех Я-проявлениях.

И в целом вряд ли можно признать релевантным подход, в котором осмысление профессиональной деятельности происходит путем интроспекции при том, что смысл деятельности педагога лежит в области эффектов, производимых им в мышлении и сознании его учеников.

Рефлексия в контексте построения **перспективы** несомненно важна, особенно если ее актуализировать в комплексе с рефлексией накопленного педагогического опыта. Такая работа проводится, одно из направлений – тьюторская поддержка и отработка рефлексивных приемов в условиях специально организованных тьюториалов. Существенное ограничение тьюторского подхода к актуализации и развитию педагогической рефлексии в вынесении рефлексивных актов в некое «запасное поле». Отработка рефлексивных приемов на некотором условном «полигоне» – традиция не только тьюториалов, но также и тренингов и организационно-деятельностных игр (ОДИ). Традиция прочная, имеющая свои основания. Но мы видим проблему в «возвращении» с «полигона» к реальной практике.

Рефлексия как **компетентность** в условиях утверждающегося в современном образовании компетентностного подхода могла бы стать продуктивным концептом, если бы под компетентностью понимался ресурс проектирования и реализации профессионального действия, а не набор множества разнородных атрибутов, бесосновательно заданных «общим списком». «Что такое компетентность? – вопрос Б.Д. Эльконина и его же ответ. – Это когда я могу некое знание превратить в средство построения нового действия» [59].

Более полную характеристику находим в статье П.Г. Неждова и Б.Д. Эльконина: «Это... не просто “спрятанная” в индивиде и принадлежащая ему как таковому способность... Это способность, выраженная сценарно-пространственно как поле возможных взаимосвязанных интенций (проявленных смыслов) и процедур – функционально-смысловое поле (подчеркивание по цитируемому изданию. – Авторы). В этом поле действие выражается не как вектор, не как линия, а как *организм, отражающий внутреннюю логику предметностей совокупного действия* (курсив наш. – Авторы). Индивиды встречаются и взаимодействуют не отдельными способностями, а функционально-смысловыми полями. Именно эти поля – внутренние аффективно заряженные картины возможных действий – преодолеваются, реконструируются или прогрессируют, меняя свой масштаб» [60, с. 26].

Не то, из какого набора составляющих, заданных «в ассортименте», состоит педагогическая компетентность (рефлексивная компетентность педагога), а то, в каком функционально-смысловом поле, какими средствами и с какими эффектами она работает (и что работает именно она, а не привходящие факторы) – должно было бы стать предметом рефлексии в контексте компетентностного подхода.

Рассмотрение профессиональной рефлексии педагога в контексте **идентичности**, как нам представляется, при всей сложности и нагруженности концепта «идентичность» может быть перспективным по двум основаниям.

1. Идентичность предполагает сведение, синтез множества разрозненных проявлений к единому смысловому основанию («философии профессии»), а значит, выявление главного смысла профессии и тем самым базового основания укорененности в ней.
2. Идентичность предполагает синтез множества идентификаций с представителями своей профессии и тем самым построение персонифицированного образа себя как представителя профессионального сообщества.

При этом мы полагаем необходимым рассмотреть профессиональную идентичность в еще одном, по нашему мнению, главном фокусе, – в фокусе отраженной субъектности, в фокусе представленности учителя как субъекта-профессионала в мышлении и сознании его учеников.

Далее мы намерены перейти к рассмотрению рефлексии как функции субъекта и личности в контексте деятельности, понимаемой как целенаправленная осознанная активность педагога, реализуемая им одновременно в предметном материале преподаваемой дисциплины, в осмысление (в мышлении и рефлексии смысла) своей позиции и в обращенности своим действие к ученикам. Единство предметности, осмысленности и обращенности – содержание образовательного действия, а отношения между этими тремя составляющими, выявление диссонанса и поиск консонанса в этих отношениях – задача педагогической рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
2. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания. – Екатеринбург: Деловая книга, 2009. – 144 с.
3. Красова Е.Ю. Социально-профессиональные характеристики учительства (социологический анализ) // RELGA. 2011, № 4 (222) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2852&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 26.03.2020).
4. Смирнова Е.А. Педагогическая рефлексия как фактор оптимизации подготовки будущего учителя иностранного языка // Иностраный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития: Сборник научно-методических статей III Международной научно-практической заочной конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов. 2018. – Псков: Издательство: «ЛОГОС Плюс». – С. 85–91.
5. Парабучев А.И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии // Вопросы образования. 2005, № 4. – С. 246–260.
6. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
7. Гуреев А.П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 154 с.

8. Резапкина Г.В. Развитие профессионального самосознания учителя: ретроспективная рефлексия опыта // Вестник практической психологии образования. 2011, № 1 (26). – С. 105–118.
9. Loughran J. John. Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching // Journal of teacher education, Vol. 53, № 1, January/February 2002. – P. 33–43.
10. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. [Электронный ресурс]. – URL: http://socioline.ru/files/5/39/12_markuze-odnomer.doc (дата обращения 4.05.2020).
11. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
12. Толстых Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005, № 3. – С. 77–94.
13. Виноградова Н.И., Леснянская Ж.А. Влияние временной перспективы на профессиональное самосознание будущего педагога // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2014, № 5 (58). – С. 117–122.
14. Lagriffoul L., Brangé F. Supports à la réflexion pédagogique. [Electronic resource]. – URL: <https://grappeblog.files.wordpress.com/2017/05/supports-reflexion-pedagogique.pdf> (дата обращения: 16.04.2020).
15. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
16. Вершинин А.С., Муха Н.В. Работа с рефлексивными эссе участников Сибирской молодежной ассамблеи в фокусе тьюторского сопровождения в образовательном событии / Тьюторство в открытом образовательном пространстве и текстовая культура: сопровождение индивидуальных образовательных программ: Материалы IX Международной научно-практической и XXI Всероссийской тьюторской конференции. 1–2 ноября 2016 г., – М.: «Буки-Веди», 2016. – С. 49–54.
17. Бондаренко Н.А., Дудчик С.В., Кнорре Е.Ю. Развитие рефлексивной культуры учителя средствами образовательных технологий // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015, №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-refleksivnoy-kultury-uchitelya-sredstvami-obrazovatelnyh-tehnologiy>(дата обращения: 16.04.2020).
18. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. – (Психол. наука – школе).
19. Митина Л.М. Формирование у учителя умений анализа своей педагогической деятельности // Психол. рекомендации: О путях повышения эффективности труда учителя / Под ред. А.К. Марковой. М., 1987. – С. 18–43.
20. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Советская педагогика. 1989, № 12. – С. 12–22.
21. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Автореф. канд. дис. – Л., 1986. – 22 с.

22. Резапкина Г.В. Развитие профессионального самосознания учителя // Вестник практической психологии образования. 2011, № 1 (26). – С. 105–118.
23. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990, № 3. – С. 58–64.
24. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
25. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.-СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
26. Зотова Н.Г. В поисках смысла педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2004, № 8. – С. 17–19.
27. Зотова Н.Г. Механизм осознания в пространстве смысловых координат педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008, № 4. – С. 162–166.
28. Моложавенко А.В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагога в системе его непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008, № 6. – С. 153–157.
29. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014, № 1 (20) [Электронный ресурс]. – URL: <http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf> (дата обращения 13.04.2020).
30. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
31. Ноженкина О.С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия // Вопросы психологии. 2009, № 2. – С. 55–62.
32. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. – М., 1999. – 36 с.
33. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / Под. Ред. А.М. Матюшкина. – М.: Издательство «Прогресс», 1965. – С. 86–113.
34. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
35. Савченко Е.В. Методика диагностики рефлексивных умений на личностном уровне рефлексивной компетентности // Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник». 2015, № 2. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychology-news.ru/2015/2-2> (дата обращения: 26.03.2020).
36. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006, № 3. – С. 57–61.
37. Пономарева Е.Ю. Педагогическая рефлексия: факторы, условия, средства формирования // [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-refleksiya-factory-usloviya-sredstva-formirovaniya> (дата обращения 26.04.2020).

38. Журавлева О.Н. Теория и практика формирования рефлексивной компетентности педагога: образовательный потенциал технологии LESSON STUDY // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход – Ялта, 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36669102> (дата обращения 16.02.2020).
39. Дадли П. Lesson Study: руководство. Учебное пособие. Университет Бетлехема: «Центр педагогического мастерства, преподавания и обучения», 2011. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf> (дата обращения 26.04.2020).
40. Львина Е.Д. Кейс-метод в образовании: Case Method: учеб.-метод. Пособие. – Самара: Офорт, 2004. – 71 с.
41. Архипова Н.В., Кобызев В.С., Медведев В.Е. Образовательная технология кейс-стади как способ реализации ФГОС ВПО: методическое пособие для слушателей факультетов повышения квалификации преподавателей. – Москва: Спутник+, 2014. – 176 с.
42. Масалков И., Мемина М. Стратегия кейс-стади. Методология исследования и преподавания. – Москва: Академический проект: Альма Матер, 2011. – 444 с.
43. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов и проектному обучению на основе кейсов: [учебное пособие / сост.: Дэвид Вард-Пэркинс, проф. и др.; ред.: Наталья Смит и др.]. – Москва: КноРус, 2016. – 140 с.
44. Образовательные кейсы в учебном процессе: методика подготовки и обучения: учебное пособие / Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации; [Аверин А.Н. и др.] под общ. ред. Н.А. Волгина. – Москва: Изд-во РАГС, 2011. – 255 с.
45. Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study: учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – 270 с.
46. Масалков И., Мемина М. Стратегия кейс-стади. Методология исследования и преподавания. [Электронный ресурс]. – URL: <https://b-ok.cc/book/2860005/bdf2d4> (дата обращения 16.04.2020).
47. Aykas N. Understanding the Underlying Factors Affecting the Perception of Pre-Service Teachers' // Teacher Identity: A New Instrument to Support Teacher Education. University Bulletin. 2017, № 6 (1). – P. 67–78.
48. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of Issues in the literature and implications for teacher education // Cambridge Journal of Education. – 2009, № 39. – P. 175–189.
49. Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education. 2004, № 20. – P. 107–128.
50. Buchanan R. Teacher identity and agency in an era of accountability [Electronic resource]. – Teachers and Teaching. 2015, № 21 (6). – Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044329> (дата обращения: 16.02.2020).

51. Bukor E. Exploring Teacher identity: Teachers' Transformative Experiences of Re-Constructing and Re-Connecting Personal and Professional Selves. – Toronto: The University of Toronto, 2011. – 286 p.
52. Carrillo C., Baguley, M., Vilar M. The Influence of Professional Identity on Teaching Practice: Experiences of Four Music Educators. *International Journal of Music Education*. 2015, № 33 (4). – P. 451–462.
53. Delima V.T. Professional Identity, Professional Commitment and Teachers' Performance // *International Journal of Novel Research in Education and Learning*. 2015, № 2 (4). – P. 3–12.
54. Goodson I.F., Cole A.L. Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community // *Teacher Education Quarterly*. 1994, № 21. – P. 85–105.
55. Hsieh B. The Importance of Orientation: Implications of Professional Identity on Classroom Practice and for Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2015, № 21 (2). – P. 178–190.
56. Mikelsone I., Odina I., Grigule L. Conceptualizing the understanding of professional identity in teacher's career. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2014, № 1. – P. 238–249.
57. Берберян А.С., Богданова Т.В., Сильченкова С.В., Ермолаева Е.Б., Варданян Н.Т. Международное исследование профессиональной идентичности педагога // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2019. Том 19, № 3. – С. 306–319.
58. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Теоретическая психология*. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
59. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // *Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам Междунар. сетевой науч. конф.* – Волгоград: «Перемена», 2016. – С. 88–98.
60. Нежнов П.Г., Эльконин Б.Д. Ритм развития в периодизации Д.Б. Эльконина // *Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды*. // *Мат. 12-й научно-практ. конф.* – Красноярск, 2006. – С. 24–28.

Medvedev Alexander Mihajlovich

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: al.medvedeff2009@yandex.ru

Zhulanova Irina Viktorovna

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: irina.julanova2010@yandex.ru

Mysina Tatiana Yurievna

Moscow city university, Moscow, Russia
E-mail: mysinatyu@mgpu.ru

Pedagogical reflection – two contexts: experience, introspection and self-consciousness or personalization and activity. Part 1

Abstract. The article deals with the traditional subject of study and formation – reflection. Reflection is presented in the context of professional activity of a teacher as a pedagogical reflection. The review is carried out in an analytical and critical manner. Criticism is defined by the widespread use of the term in which reflection becomes an attribute characteristic of many constructs from professional experience to competence, as well as the very personality of the teacher. The purpose of the article is to clarify the limits of applicability and, accordingly, the content of the concept of reflection. To organize the set of definitions and characteristics of pedagogical reflection, they are initially divided according to the chronological localization of their subject, three time areas and corresponding types of reflection are identified: retrospective, timeless and perspective. In relation to this conditional typology, we consider the reflection of professional experience, reflection as an attribute of self-consciousness, reflection as an assessment of the prospects for professional growth, reflection as competence, and reflection in the context of gaining professional identity. Techniques of actualization of reflection and work on optimization of self-consciousness and professional identity of the teacher are briefly considered. The text is not limited to the review, it contains critical remarks, the main direction of which is an indication of the fundamental limitation of the considered works to the field of introspection, the limited understanding of reflection as an exclusively internal process or, as in the case of professional identity, located on the border of self-consciousness and role repertoire (image). The activity of the teacher, the means of its design and implementation, and the effects produced by this activity in the minds of students are beyond this highlighted boundary, which is extremely important for reflexive thinking. In the second part of the article, we intend to go to the analysis of the content and role of reflection in the context of personality, subjectivity and activity of the teacher, choosing the pedagogical action as the unit of analysis.

Keywords: reflection; pedagogical profession; professional experience; perspective assessment; self-consciousness; reflexive competence; professional identity; introspection; reflected subjectivity