



Профессиональный опыт педагога как детерминанта его готовности к формированию метапредметной компетентности обучающихся

Е. В. Гелясина

В статье рассматриваются сущность и структура профессионального опыта, обуславливающего готовность педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся. Опыт представлен как идеальный объект концепции подготовки педагогов к формированию метапредметной компетентности обучающихся. Основными показателями практической готовности педагогов к формированию метапредметной компетентности обучающихся являются: опыт осуществления педагогической рефлексии, опыт проектирования и управления процессом формирования метапредметной компетентности обучающихся. Установлено, что единицей образовательного процесса, направленного на формирование профессионального опыта педагога, выступает профессионально значимая ситуация.

The article deals with the essence and structure of professional experience that determines the teacher's readiness to form metasubject competence of students. Experience is presented as an ideal object of the concept of training teachers to form students' metasubject competence. The main indicators of teachers' practical readiness to form students' metasubject competence are: experience in implementing pedagogical reflection, as well as experience in designing and managing the process of forming students' metasubject competence. It is established that the unit of the educational process aimed at the formation of professional experience of a teacher is a professionally significant situation.

Ключевые слова: профессионально-педагогический опыт, компоненты опыта, профессиональная подготовка педагога.

Keywords: professional and pedagogical experience, components of experience, professional training of a teacher.

XX век оставил в наследие XXI веку целый ряд артикулированных, но не разрешённых проблем. Среди них особое место занимает проблема усиливающегося антропологического дефицита, который проявляется в нетождественности человека самому себе,

его фрагментарности, потерянности, неуверенности, потере смыслов. Ж.-Л. Нанси полагает, что современный человек лишился своих исконно человеческих качеств [1]. Единственным действенным средством, позволяющим человеку вернуться к самому себе, является образование. Оно помогает личности обрести способности к культурному самоопределению, саморазвитию, самореализации, человекомерному диалогу и творческому созиданию.

Инструментальной основой осуществления всех вышеназванных процессов выступает метапредметная компетентность. Наличие метапредметной компетентности обуславливает возможность становления обучающегося как субъекта образования, заинтересованного, мотивированного и способного к позитивному самоизменению. Радиус её действия не ограничивается отдельными предметными областями (учебными дисциплинами). Метапредметная компетентность задействована в любой сфере деятельности. Особенно ощутимо её влияние в процессе установления отношений человека с самим собой. Метапредметная компетентность «участвует» в построении индивидуальной картины мира и образа Я. В условиях высокой динамики и неопределённости метапредметная компетентность позволяет человеку справляться с проблемами, расширяя свой опыт в течение всей жизни. Таким образом, метапредметная компетентность, являясь фундаментом, одновременно становится «точкой сборки» опыта человека, позволяет ему определить себя и самоосуществиться в чрезвычайно изменчивом современном мире.

Вместе с тем человекосозидающий потенциал образования может быть реализован только при условии готовности педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся. Анализ работ, посвящённых проблемам современного образования (диссертационных исследований, выполненных как в Беларуси, так и за рубежом, монографий, научных статей), позволяет сделать вывод о том, что их авторы предлагают различные пути и средства формирования отдельных компонентов метапредмет-

ной компетентности обучающихся. При этом учёные обходят своим вниманием вопрос подготовки педагога к осуществлению образовательного процесса, имеющего указанный целевой ориентир. Названное обстоятельство актуализирует необходимость разработки концепции подготовки педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся, выявлению структуры профессионального опыта, детерминирующей эффективность решения данной задачи.

Методы и материалы. При решении поставленных в работе исследовательских задач использовались метод концептуализации и метод деления целого на составляющие с последующим их синтезом в новое целое. Осуществлялось конструирование идеального объекта концепции методом «введения по определению». Применялся метод восхождения от абстрактного к конкретному, который позволил произвести содержательное наполнение компонентов профессионального опыта педагога. Был проведён феноменолого-герменевтический анализ научных текстов с целью выявления сущностной определённости и структурной организации профессионального опыта. Осуществлялись педагогические



Метапредметная компетентность задействована в любой сфере деятельности. Особенно ощутимо её влияние в процессе установления отношений человека с самим собой. Метапредметная компетентность «участвует» в построении индивидуальной картины мира и образа Я. В условиях высокой динамики и неопределённости метапредметная компетентность позволяет человеку справляться с проблемами, расширяя свой опыт в течение всей жизни.

проектирование и смысловое соотнесение содержательно-процессуальной специфики формирования метапредметной компетентности обучающихся с компонентами профессионального опыта, детерминирующими успешность осуществления данного процесса. Материалом исследования послужили работы по философии, психологии, педагогике, а также опытные данные, полученные в процессе исследовательской деятельности, реализуемой в рамках республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности обучающихся на второй и третьей ступенях общего среднего образования и в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодёжи».

Результаты и их обсуждение. Центральным компонентом концепции как особой формы теоретического педагогического знания является идеальный объект. Именно он фундирует онтологическое поле теоретического знания. В этой связи представляется чрезвычайно важным при создании концепции подготовки педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся решение задачи, связанной с выявлением и описанием релевантного идеального объекта. Считаем целесообразным в качестве такого объекта избрать профессиональный опыт, наличие которого определяет эффективность осуществления педагогом образовательного процесса, направленного на формирование метапредметной компетентности обучающихся. При этом мы исходим из понимания, что профессиональное становление педагога по сути представляет собой процесс приобретения им нового опыта, его рефлексии и внутрисистемную интеграцию. Опыт имеет всеобъемлющее значение для профессионала. Он, как отмечает И. Г. Фихте, есть исходная и конечная точки его мышления. Всё, осуществляемое человеком, и «всё, к чему он приходит» [2, с. 285], обуславливаются его опытом. С одной стороны, профессиональное мышление и деятельность «вычерпываются» из субъектного опыта, а с другой — направлены на его расширение.



*Елена Владимировна Гелясина,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики, частных
методик и менеджмента образования
Витебского областного института развития
образования*

Осуществим конструирование рассматриваемого идеального объекта концепции одним из возможных теоретических способов — «введением по определению» (С. А. Лебедев [3]). Названный способ предполагает необходимость обращения к определениям понятий, которые отражают различные сущностные аспекты профессионального опыта. В работах М. А. Холодной опыт выступает как система психических образований, предопределяющих деятельностное отношение человека к миру [4]. Опыт не существует в отчуждённой форме, он всегда является достоянием личности. Его правомерно рассматривать как индивидуализированное представление о «рабочей ситуации» (Ю. К. Корнилов). Эти представления детерминируют присущую конкретному педагогу своеобразную форму видения им профессиональной ситуации, которая репрезентируется в «терминах данного субъекта» [5, с. 69]. Схожую точку зрения высказывает и В. В. Сериков, характеризуя опыт как психологическую реконструкцию всего того, что пережито личностью, как неуничтожимый элемент

её сознания, слагаемое индивидуальности [6]. По мнению В. В. Знакова, опыт представляет собой не только сохранившиеся в памяти переживания, но и результаты их осмысления [7]. Следует заметить, что опыт — феномен, имеющий темпоральную природу. Ему свойственны оперативные и потенциальные формы существования (М. А. Холодная). Будучи связанным с прошлым, он функционирует «здесь и сейчас» и одновременно ориентирован в будущее.

Опыт включает приобретённые человеком знания, умения, навыки, но не редуцируется к ним. Он представляет собой более широкое образование, ибо в его формировании принимают участие как когнитивные, так и ценностно-смысловые структуры личности. Так, если для формирования педагогических знаний, умений и навыков ключевое значение имеет предмет профессиональной ситуации, то для приобретения опыта ведущую роль играет её ценностно-смысловой контекст. «Выкристаллизовывание» опыта сопряжено с проживанием и переживанием педагогом ситуаций, порождением им глубинных личностных смыслов. Это обуславливает наличие в опыте педагога как осознаваемых, так и неосознаваемых (невербализуемых) им самим компонентов. Ю. К. Корнилов данный феномен обозначает термином «молчаливое знание» [8]. Однако это вовсе не означает, что невербализуемые компоненты опыта педагога лишены функциональности. Эти компоненты «замолкают» в силу того, что используются профессионалом не в коммуникативном процессе, а в ситуации «практического действия», обеспечивающего решение педагогической задачи. Именно поэтому основными методами диагностики уровня готовности педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся являются не опросные методы, а методы наблюдения и оценки экспертом эффективности решения им одноимённой задачи на уроке.

Опыт как событийный феномен позиционирует Н. Б. Крылова. Она

считает, что его основой выступают не знания и умения сами по себе, а рефлексия и оценка результатов практической деятельности. Только будучи осознанными и отрефлексированными, полученные результаты создают надёжный фундамент для нового понимания практической (профессионально-педагогической) ситуации и выявления способов её преобразования [9].

Таким образом, содержание опыта составляют целостное мировосприятие, персональная картина мира профессии, своеобразные осознание и оценка педагогом себя как профессионала, оформившаяся система личностных смыслов, определяющая субъективную иерархию профессиональных идеалов и ценностных ориентаций, выработанная профессиональная позиция. Профессиональный опыт индивидуализирован и самобытен. Он представляет собой неповторимое монолитное психологическое образование педагога, формируемое в ходе профессионализации и обуславливающее эффективность, «авторское своеобразие» решения профессиональных задач.

Для того чтобы представить профессиональный опыт как идеальный объект концепции подготовки педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся, необходимо осуществить контекстное наполнение его предметно-содержательного (когнитивно-операционального) компонента. Это требует соотнесения составляющих названного компонента профессионального опыта с ключевыми задачами, которые решает педагог в процессе формирования метапредметной компетентности обучающихся. Полученные результаты позволяют выделить три укрупнённых компонента: 1) опыт проектирования метапредметного содер-



Профессиональный опыт индивидуализирован и самобытен. Он представляет собой неповторимое монолитное психологическое образование педагога, формируемое в ходе профессионализации и обуславливающее эффективность, «авторское своеобразие» решения профессиональных задач.

жания образовательного процесса; 2) опыт управления процессом формирования метапредметной компетентности обучающихся; 3) опыт осуществления педагогической рефлексии.

Проектирование метапредметного содержания образовательного процесса осуществляется в соответствии с предложенной нами ранее моделью [10]. Готовность к такого рода проектированию выражается в способности педагога сконструировать содержание урока, темы и курса в целом таким образом, чтобы создать условия для приобретения обучающимися опыта работы с научным фактом, понятием, закономерностью, теорией, методом, вопросом, задачей, проблемой, моделью, схемой в процессе погружения в пространство текстов культуры, дискурсивных и социально-культурных практик и рефлексии.

Опыт управления процессом формирования метапредметной компетентности обучающихся предполагает возможность педагога грамотно осуществить целеполагание, анализ, планирование, организацию и контроль образовательного процесса. Целеполагание связано с определением педагогом содержательного наполнения цели. Это предусматривает необходимость выражения требований образовательного стандарта на языке образовательных достижений обучающегося, отбора критериев и показателей степени достижения цели, словесного оформления «цели для учителя» и «цели для ученика» в педагогически адекватных понятиях. При этом важно оформить цель как компетентностно заданную, то есть зафиксировать образовательные приращения учащегося в терминах осваиваемых действий (компетенций). Непосредственно на уроке целеполагание предусматривает создание условий для понимания и принятия цели учениками и переформулирования её в виде «цель-для-меня». Кроме того, опыт целеполагания предполагает владение педагогом методиками включения обучающихся в самостоятельное определение своих образовательных целей.

Опыт аналитической деятельности связан со способностью педагога выявлять

метапредметный потенциал содержания преподаваемого предмета, определять актуальный и перспективный уровни метапредметной компетентности обучающихся. Наряду с этим педагог оценивает свои возможности, которые позволят ему создавать условия для формирования образовательных приращений обучающихся. Опыт аналитической деятельности обуславливает эффективность уточнения педагогом поставленной цели, даёт возможность сформулировать комплекс задач и разработать план их реализации.

Опыт планирования процесса формирования метапредметной компетентности детерминирует готовность педагога к разработке путей решения поставленных задач и определению условий их успешной реализации. Теоретическим ориентиром при планировании процесса формирования метапредметной компетентности выступает модель, представленная нами в более ранних работах [10]. В соответствии с моделью показателем готовности педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся является наличие у него опыта построения образовательного процесса на основе принципов гуманизма и веры в силы ребёнка, ориентации на его личностные потребности, событийности, гармонизации в образовательном процессе, персонализации и персонификации, продуктивности, контекстности, многообразия социокультурных практик, самостоятельности и активности, педагогической поддержки. Наиболее полной реализации комплекса вышеназванных принципов способствует применение образовательных технологий, ориентированных на развитие субъектности обучающихся, активизацию их учебно-познавательной деятельности, организацию кооперативного взаимодействия. При этом важное значение имеет опыт педагога по обеспечению управления образовательной деятельностью обучающихся с опорой на их уникальный опыт, на создание условий для доминирования самопроцессов, использование практик освоения и применения универсальных инструментов познания окружающего мира и самих себя.

Опыт осуществления контроля образовательного процесса, ориентированного на формирование метапредметной компетентности обучающихся, предполагает готовность педагога к проведению результатного, процессуального и рефлексивного контроля. Объектом результатного контроля выступает метапредметная компетентность обучающихся. Поэтому готовность к его осуществлению предполагает наличие у педагога комплекса «частных компетентностей», определяющих: а) грамотную постановку цели контроля; б) определение его объекта (конкретного компонента метапредметной компетентности, степень сформированности которого у обучающихся будет определяться в процессе контроля); в) выявление комплекса критериев и показателей; г) проектирование содержания контроля (разработка заданий); д) отбор методов, средств и форм его проведения; е) осуществление на практике контролируемых процедур; ж) возможность полной и адекватной интерпретации и оценки результатов контроля.

Процессуальный контроль связан с выявлением правильности и полноты выполнения обучающимися операций, входящих в состав используемых способов деятельности, и сопоставлением полученного результата с образцом. Проведение процессуального контроля даёт возможность выявить правильность, полноту и соблюдение последовательности выполнения обучающимися операций, входящих в состав осваиваемого способа действия (процессуальной составляющей метапредметной компетентности). Анализ результатов процессуального контроля позволяет педагогу точно определить суть и локализацию «дефекта осваиваемого действия» и на этой основе адресно, оперативно и точно провести их коррекцию.

Контроль, осуществляемый педагогом в ходе формирования метапредметной компетентности обучающихся, имеет два локуса — внешний (контроль, ориентированный на учащегося) и внутренний (самоконтроль). Самоконтроль пронизывает все без исключения этапы осуществления педагогом профессиональной деятельности.

Он составляет основу для прогнозирования педагогом успешности решения поставленной задачи, оценки им уровня своей готовности к этому, выявления области собственных профессиональных возможностей и ограничений.

Третьей составляющей профессионального опыта, который обуславливает успешность реализации педагогом образовательного процесса по формированию метапредметной компетентности обучающегося, является *опыт осуществления педагогической рефлексии*. В исследованиях, посвящённых вопросу формирования профессионализма педагога, рефлексия рассматривается как важнейший показатель его подготовленности к профессиональной деятельности (А. К. Маркова [11], Л. М. Митина [12], Л. С. Подымова [13], А. А. Реан [14], В. А. Сластёнин [13], А. В. Торхова [15]), основной психологический механизм профессионализации (Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская [16]), условие обогащения опыта (И. А. Стеценко [17]), детерминанта выработки индивидуального стиля педагогической деятельности (А. В. Торхова [15]), формирования адекватной самооценки и саморегуляции (А. А. Реан [14]).

Рефлексия — ключевой компонент структуры педагогических способностей. Она представляет собой психологический феномен, характеризующий направленность педагогического мышления на само себя, на осуществляемые процессы и получаемые продукты. Рефлексия лежит в основе способности человека (выполняющего разные социальные роли и профессиональные функции) к трансцендированию. Она есть механизм выхода человека в позицию «над», «вне». Благодаря этому вся воспринимаемая человеком информация перерабатывается и встраивается в контекст субъектного опыта. Рефлексия обеспечивает переживание педагогом ситуации (профессиональной, квазипрофессиональной или учебной), осознание себя в её контексте. Благодаря рефлексии формируется особое отношение человека к своему бытию, обеспечивается развитие его самосознания, устанавливаются границы своего

Я. Рефлексируя, человек формирует представление о самом себе как о способном осуществлять определённую деятельность (А. Н. Леонтьев [18]) и отвечать «на причинные вопросы», касающиеся самого себя (В. В. Знаков [19]). Осознание своей способности к выполнению конкретной деятельности, решению определённых видов задач лежит в основе компетентности как интегративного качества личности.

Наличие опыта рефлексивной деятельности позволяет человеку «делать» собственные мысли, эмоциональные состояния, действия, межличностные отношения предметом специального рассмотрения, анализа, оценки и практического преобразования. Согласно воззрениям Л. М. Митиной педагог, обладающий опытом профессиональной рефлексии, успешно регулирует свои поведение и деятельность, конструктивно решает профессиональные задачи, снимает противоречия и разрешает внутрличностные конфликты [12].

И. Н. Семёнов и С. Ю. Степанов выделяют четыре аспекта рассмотрения рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный [20]. Поскольку профессионально-педагогическая рефлексия является частным проявлением рефлексии, рефлексивный компонент профессионально-педагогического опыта целесообразно рассматривать как многоаспектный феномен. В заявленном контексте каждый аспект рефлексии приобретает особое содержательное наполнение. Так, интеллектуальный аспект профессионально-педагогической рефлексии связан с наличием у педагога опыта анализа и оценки оснований осуществляемых профессиональных действий, направленных на формирование метапредметной компетентности обучающихся. Благодаря интеллектуальной рефлексии педагог обнаруживает границы собственного профессионального опыта и выявляет свои профессиональные дефициты. Это позволяет результатам рефлексии функционировать в качестве мотивационного фактора, побуждающего педагога

к повышению квалификации. В процессе профессионального образования благодаря рефлексии он осознаёт свои образовательные приращения, выявляет «радиус их профессионального действия», определяет спектр профессиональных задач, которые может решить.

Опыт личностной профессионально-педагогической рефлексии позволяет педагогу оформить образ своего профессионального Я, переосмыслить «содержание самосознания» (Е. В. Хаяйнен [21]), дать оценку своим личностным и профессиональным качествам.

Опыт коммуникативной и кооперативной профессионально-педагогической рефлексии максимально задействован в процессе совместной деятельности. Он функционирует как двойная «система зеркал» (В. А. Лефевр [22]), позволяющая оформиться особой профессиональной позиции педагога, сформировать установку на познание внутреннего мира другого человека, понять, каким образом сам педагог представлен в сознании других людей, выяснить, каковы условия протекания совместной деятельности и её ролевая структура.

Системообразующее значение для рассмотрения профессионального опыта как идеального объекта концепции подготовки педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся имеет понятие синтезирующей рефлексии, предложенное В. И. Слободчиковым. Этот вид профессиональной рефлексии «собирает личность в одно среди многого» [23, с. 26] и тем самым позволяет педагогу установить границы собственных профессиональных возможностей — границы готовности эффективно организовать образовательный процесс, ориентированный на формирова-



Рефлексия обеспечивает переживание педагогом ситуации (профессиональной, квазипрофессиональной или учебной), осознание себя в её контексте. Благодаря рефлексии формируется особое отношение человека к своему бытию, обеспечивается развитие его самосознания, устанавливаются границы своего Я.

ние метапредметной компетентности обучающихся.

Благодаря синтезирующей рефлексии педагог может дать ответ на вопросы, касающиеся наличия у него определённых знаний и умений, видов профессиональных задач, которые ему под силу решить. Наряду с этим синтезирующая рефлексия позволяет выявить задачи, решение кото-

рых сопряжено с целым рядом сложностей из-за отсутствия тех или иных знаний и умений. Таким образом, синтезирующая рефлексия «обслуживает» профессиональные отношения педагога с самим собой, фундирует его способность к самоопределению относительно ситуации, её переводу в задачную форму, обеспечивает адекватную оценку «шансов на успех».

1. Профессиональный опыт выступает в качестве идеального объекта концепции подготовки педагогов к формированию метапредметной компетентности обучающихся. Профессиональный опыт представляет собой системное психическое образование, которое обуславливает субъективную картину мира педагогической профессии, комплекс профессиональных идеалов, норм, ценностей, смыслов, даёт педагогу возможность осознать себя как носителя профессиональной компетентности.

2. В формировании профессионально-педагогического опыта наряду с когнитивными участвуют ценностно-смысловые структуры личности, поэтому его неправомерно сводить к системе профессиональных знаний, умений и навыков. Поскольку приобретение опыта сопряжено с проживанием и переживанием педагогом профессионально значимых ситуаций, осознанием себя в качестве их субъекта, элементарной структурной единицей образовательного процесса, ориентированного на подготовку педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся, является релевантная цели (направлению подготовки) ситуация.

3. Готовность педагога к формированию метапредметной компетентности обучающихся предполагает наличие у него опыта осуществления педагогической рефлексии, а также опыта проектирования и управления процессом формирования метапредметной компетентности обучающихся. При этом профессионально-педагогическая рефлексия выступает системообразующим компонентом профессионального опыта и условием его обогащения.

Список цитированных источников

1. Нанси, Ж.-Л. Бытие единичное множественное Ж.-Л. Нанси. — Минск : Логвинов, 2004. — 272 с.
2. Фихте, И. Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение И. Г. Фихте. — Минск : Харвест, 2000. — 784 с.
3. Лебедев, С. А. Философия науки: общие проблемы : учеб. пособие С. А. Лебедев. — М. : Московский университет, 2012. — 336 с.
4. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с.
5. Корнилов, Ю. К. Мышление руководителя и методы его изучения Ю. К. Корнилов. — Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1982. — 77 с.
6. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2008. — 256 с.
7. Знаков, В. В. Экзистенциальный опыт субъекта / В. В. Знаков [Электронный ресурс]. — Режим доступа : https://iphras.ru/uplfile/socerp/106_znakov.pdf. — Дата доступа : 02.06.2018.

8. Корнилов, Ю. К. О различиях метакогниций учебной и профессиональной деятельности / Ю. К. Корнилов // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний : сб. ст. / под ред. Ю. К. Корнилова; Ярославский гос. ун-т. — Ярославль, 1997. — С. 21—31.
9. Крылова, Н. Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение [Электронный ресурс] / Н. Б. Крылова. — Режим доступа : <https://diplomconsult.ru/preview/1621766>. — Дата доступа : 23.11.2018.
10. Гелясина, Е. В. Формирование метапредметной компетентности обучающихся как условие обеспечения человекомерности образования : пособие в дефинициях, схемах, таблицах / Е. В. Гелясина. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. — 112 с.
11. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
12. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.
13. Слостёнин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостёнин, Л. С. Подымова. — М. : Магистр, 1997. — 221 с.
14. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 2000. — 416 с.
15. Торхова, А. В. Теоретико-методологические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А. В. Торхова. — М. : МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. — 265 с.
16. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.
17. Стеценко, И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Стеценко ; Ростовский гос. ун-т. — Ростов н/Д, 2006. — 42 с.
18. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
19. Знаков, В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В. В. Знаков // Психологический журнал. — 2005. — № 1. — С. 18—28.
20. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31—40.
21. Хаяйнен, Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. В. Хаяйнен ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2005. — 23 с.
22. Лефевр, В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. — М. : Когито-Центр, 2003. — 496 с.
23. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования) : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / В. И. Слободчиков ; Психологический институт РАО. — М., 1994. — 78 с.

Материал поступил в редакцию 21.11.2020.