

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

БАРАНОВА Т.В.

Образование является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей и потому живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Сегодня можно с уверенностью говорить об усилении тенденций информатизации, компьютеризации и других форм обучения.

Происходящие интенсивные преобразования в экономике и общественном развитии страны, появление новых сложнейших технологий требуют постоянного совершенствования квалификации и переподготовки кадров образовательной системы, способностей оперативно обеспечить подготовку кадров в новых условиях.

В такой важной составляющей системе является развитие профессионально-важных качеств, а именно рефлексивных способностей.

Психология рефлексии как научная проблема в течение длительного периода интересовала многих учёных. Разработка проблемы рефлексии за рубежом велась в контексте интроспекции, затем в рамках метакогнитивистского подхода, а сегодня исследования ведутся в следующих четырёх направлениях: академическом, социально-ориентированном, развивающем, социал-реконструктивистском. Исследования рефлексии в советской психологии осуществлялись Б.Г. Ананьевым [1, с.52-103], Л.С. Выготским [4, с.65], С.А. Рубинштейном [10, с.508] и другими сначала на теоретическом уровне, а затем для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях.

Несмотря на наличие обширного теоретического и эмпирического материала по проблеме рефлексии, до сих пор актуальна потребность в новых фактах, характеризующих педагогическую рефлексии в рамках образовательной системы, в том числе высшего образования, позволяющего прояснить специфику данного психологического явления.

Проблема рефлексии имеет длительную историю изучения. Однако, несмотря на наличие обширного теоретического и эмпирического материала, проблема педагогической рефлексии и преподавателей остаётся недостаточно изученной. Поэтому ценностным ориентиром образования становится формирование способности личности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, способности к самоизменению и саморазвитию. Изменение приоритетов становится важнейшим ориентиром развития системы высшего образования и выдвигает профессионально- педагогическую подготовленность преподавателя в разряд первостепенных. Поэтому наиболее актуальным встаёт вопрос обращения к проблеме рефлексии.

Так в исследованиях И.А. Стеценко [12, с.228] выделяют следующие компоненты в структуре рефлексивной деятельности педагога.

Мотивационно-целевой - потребность в рефлексивной деятельности, положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии, осознание целей использования педагогической рефлексии.

Когнитивно-операционный - знания, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, профессиональные умения учителя по осуществлению рефлексивной деятельности.

Аффективный - эмоции, сопровождающие практические действия педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, чувство уверенности в успехе.

Оценочный - оценка, самооценка и контроль рефлексивной деятельности.

Нравственно-волевой - личностные качества, способствующие эффективной рефлексивной деятельности.

Разные научные исследователи занимались не только изучением определения рефлексии, но и разрабатывали различные критерии развития педагогической рефлексии.

Г.Г. Ермакова [5, с.153] предложила следующие критерии развития педагогической рефлексии: достаточность рефлексивных знаний, отношение педагога к педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности, собственно рефлексивное поведение педагога.

Показателями первого критерия развития педагогической рефлексии - достаточность рефлексивных знаний - выступают проблемность и конфликтность. Этот критерий представлен высоким, средним и низким уровнями, на каждом из которых рассматриваются такие признаки, как глубина, дифференцированность, сложность.

Вторым критерием развития педагогической рефлексии выступает критерий отношения педагога к педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности, показателями которого являются ценностность и преобразуемость. Характеризуя этот критерий, Г.Г. Ермакова [5, с.153] различает высокий, средний, низ-

кий уровни. Признаками на каждом уровне выступают действенность отношения к собственной педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности и позиционность отношения.

Третьим критерием развития педагогической рефлексии является собственно рефлексивное поведение педагога. Показатели этого критерия: личностная ориентированность. Профессиональная адекватность. В качестве признаков уровней развития собственно рефлексивного поведения выступают технологичность и целостность.

В работах А.А. Бизяевой [3, с.20], Э.Ф. Зеера [6, с.480], Л.М. Митиной [8, с.190], А.А. Реана [9, с.416], Б.П. Ковалёва [7, с.83-91], С.Л. Рубинштейна [10, с.508] отмечается, что педагогическая рефлексия выполняет ряд функций.

Так, например С.Л. Рубинштейн [10, с. 508] отмечает, что педагогическая рефлексия «обеспечивает осознанное отношение субъекта к совершаемой деятельности», детерминирует продуктивные и инновационные качества творческого мышления.

По мнению Б.П. Ковалёва [7, с.83-91] педагогическая рефлексия осуществляет функцию системной целостной регуляции педагогической деятельности, что проявляется в индивидуальном стиле деятельности.

А.А. Бизяева [3, с.20] считает, что педагогическая рефлексия влияет на уровень профессионализма, педагогического мастерства педагогов, что проявляется в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции.

А.А. Реан [9, с. 416] отмечает, что педагогическая рефлексия повышает продуктивность педагогической деятельности.

Л.М. Митина [8, с. 190] в своих работах рассматривает педагогическую рефлексию как способность преодоления и предотвращения таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризисы», «педагогическое истощение».

Педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной. Объектом деятельности педагога, объектом его управления является деятельность учащихся. Любые педагогические задачи - это задачи по управлению деятельностью учащегося. Однако в данном случае речь идёт о весьма своеобразном управлении. Речь идёт о таком управлении, при котором учащийся становится в позицию субъекта, также способного к управлению своей деятельностью, так называемыми рефлексивными процессами. Рефлексивные процессы - это в свою очередь процессы отображения педагогом «внутренней картины мира» учащегося.

Рефлексия как психолого-педагогическая категория имеет определённую структуру, которая позволяет оценить эмоциональное состояние учащихся, восстановить логику событий во время занятий, сделать анализ тех затруднений, которые возникли в учебной ситуации, а также зафиксировать полученные результаты как индивидуально, так и в группе. Структура рефлексии предполагает прохождение ряда шагов, каждый из которых имеет свою цель и набор возможных вопросов, которые позволяют эффективнее запустить рефлексивные процессы, которые представлены в таблице № 1.

Таблица 1. Структура рефлексии

№	Шаг	Цель	Возможные вопросы
1	«эмоции»: эмоциональное состояние участников	Определить эмоциональное состояние участников; снять эмоциональное напряжение	Что вы чувствуете во время занятия? Что вы чувствуете сейчас?
2	«факты»: восстановление логики событий во время занятий	Вспомнить, что было; закрепить материал для последующего анализа; выявить целостность.	Что делали? С чего начинали? Что было потом?
3	«Причины»: анализ причин тех или иных событий во время занятий.	Зафиксировать удаchi и затруднения; предвидеть возможные ситуации в будущем.	Какие действия ведущего привели к данному событию? Что можно было бы сделать?
4	«выводы»: фиксация наиболее важных выводов по результатам занятия	Удержать полученный результат; проверить, что усвоено.	Что было важным? Что было сложным? Какой вы из этого сделали вывод? Как вы это будете использовать? Что нового вы узнали? Для чего это нам надо?

Таким образом, мы видим, что структура рефлексии представляет собой особенности эмоциональных проявлений ученика на представленные оценочные суждения учителей.

Наши теоретические исследования педагогической рефлексии в профессиональной деятельности учителя подтверждаются эмпирическими исследованиями в области эмоциональных состояний и видов оценочных суждений Самойленко Е.Н., Галкина Т.В., Баранова Т.В. [11, с.74-81; 2.с.33-41].

В нашем исследовании мы ставили основные задачи:

1) что существует взаимосвязь черт характера с особенностями рефлексии, возникающей у преподавателей в результате субъективной дифференциации форм оценивания, имеющих различные акцентуации характера.

2) педагогическая рефлексия в профессиональной деятельности учителя с различными акцентуациями характера изменяется от степени развития эмоционального состояния.

3) акцентуация характера оказывает непосредственное влияние на формирование рефлексии и вызывает определённый тип оценочного суждения.

Экспериментальное исследование по изучению особенностей рефлексии у педагогов с различной акцентуацией проводилось с 2005 по 2006 год.

Анализ полученных результатов экспериментального исследования Баранова Т.В. [2.с. 33-41] показывает, что среди учителей с различными акцентуациями характера: не выраженная, ярко-выраженная и смешанная представлена различная степень проявления силы эмоциональных переживаний на оценочные суждения. Так, например, в группе учителей с невыраженной акцентуацией характера не обнаружено сильное проявление эмоциональных переживаний на три формы оценочных суждений (отметка, некомпаративная оценка, компаративная оценка), связанных со сравнением с одноклассниками. У учителей с ярко-выраженной и смешанной акцентуацией характера были отмечены значительные различия, связанные с такими оценочными суждениями, которые носили форму отрицательной отметки и которые представляли собой развёрнутое содержательное высказывание относительно совершённых учеником ошибок без сравнения с одноклассниками.

Что касается изучения суждений, с помощью полуструктурированного интервью, то нами были выявлены следующие показатели причин трудностей в правильном оценивании: неподготовленность - 3%, активность ученика - 5%, заучивание - 12%, значимость оценки - 4%; индивидуальные особенности ученика - 20%; не значимость оценки - 10%; не испытывает затруднений - 34%; не понимает материал - 5%; помощь от других источников - 2%; не определённость в уровне знаний - 5%.

Нами экспериментально показано, что педагогическая рефлексия выполняет осознанное отношение педагога к своей профессиональной деятельности. Рефлексия определяет профессионально-личностную субъектную ориентацию учителя в его деятельности, касающаяся эмоциональных переживаний и оценочных суждений самого учителя.

Проведённое эмпирическое исследование особенностей рефлексии у педагогов с различными акцентуациями характера подтверждает выдвинутые нами исследовательские гипотезы. Во-первых, у педагогов возникает субъективная форм оценивания, имеющих различные формы акцентуации характера. Во-вторых, особенности акцентуации характера влияют на выраженность рефлексии эмоциональных состояний, вызванных на три типа оценочных суждений. В-третьих, у учителей с различными акцентуациями характера возникают трудности при оценивании знаний учеников, связанные в большей степени с индивидуальными особенностями ученика.

Таким образом, рефлексия педагогической деятельности является составляющей частью профессиональной деятельности учителя, связанной не только с обучением и воспитанием, но и правильным оцениванием, как собственных возможностей, так и возможностей педагога.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. Психол. Труды. Т.2. М., 1980.- С. 52-103.
2. Баранова Т.В. // Новые педагогические исследования. Приложение к журналу Профессиональное образование. М.: Профессиональное образование № 4, 2007.- С.33-41.
3. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук: 19.00.07. СПб., 1993. 20с.
4. Выготский Л.С. // Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987. – С. 65.
5. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.01. Оренбург, 1999.- С.153.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. М.: Воронеж, 2003. 480 с.
7. Ковалёв Б.П. Рефлексивная регуляция взаимодействия учителя с учащимися и пути её коррекции // Веснік ГрГУ. Сер. 1. 1999. №2.- С. 83-91.
8. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Изд. Фирма «Сентябрь», 1999.-С. 190.
9. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000.- С. 416.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, Питер принт, 2003.- С. 508.
11. Самойленко Е.С., Галкина Т.В., Баранова Т.В., Исследование субъективных представлений влияния оценочных суждений на эмоциональные переживания учащихся у учителей с различными акцентуациями характера. // Психология, образование, практика: формы и способы интеграции. Под ред. Т. Савченко, И. Блинниковой.- М.: Изд-во Высшая школа психологии, 2007.-С. 74-81.

12. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Таганрог, 1998.- С. 228.