

М. Н. Аверина

Формирование рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития в процессе повышения квалификации профессиональной педагогической рефлексии, которая выступает важнейшим интегративным элементом профессиональной социализации учителя. Акцент делается на анализе условий и этапов формирования рефлексивных умений педагогов в процессе повышения квалификации, а также на системе средств, обеспечивающих его эффективность.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, условия и этапы формирования умений профессиональной педагогической рефлексии, поисковая деятельность учителя.

M. N. Averina

Formation of Reflective Skills in the Course of Teacher's Professional Skills Improvement

The subject of the article is developing teacher's professional reflective skills in In-Service Training, which are the most important integrative component in the teacher socializing process. Conditions and stages of developing teacher's professional reflective skills, as well as the means that provide the effectiveness of the whole process are analyzed in this article.

Key words: reflection, teacher's reflection, conditions and stages of developing teacher's professional reflective skills, teacher's searching activity.

Традиционно парадигмы профессиональной подготовки учителя строятся на различном понимании роли теоретических знаний и практического опыта их применения в реальной деятельности. Принято выделять 2 диаметрально противоположные парадигмы педагогического образования – ориентированную на освоение чисто практических приемов обучения конкретному учебному предмету (бихевиористская модель) и ориентированную на освоение широкого спектра фундаментальных научных знаний (знание-центричную модель). Все современные подходы к подготовке и переподготовке учителя строятся на эклектике основных положений этих моделей, и далеко не всегда удается преодолеть данную дилемму.

Рефлексивное знание способно соединить разрыв между знанием как таковым и его применением, поскольку оно получается из анализа опыта как практических, так и мыслительных действий и включает плоскость видения, понимания, комплексного осмысления проблемы или ситуации и плоскость организации индивидуального и коллективного действия в ее рамках. Очевидно, что развитие рефлексивного мышления является актуальной задачей курсов повышения квалификации учителей.

Развитие рефлексивных умений, формирование педагогической рефлексии на протяжении последних десятилетий является одной из общепринятых целей программ подготовки и переподготовки педагогов во всем мире. В отличие от информационно-технологической модели обучения, которая подвергается критике из-за стремления «пересадить» в сознание учителя выхваченные из живого потока педагогической реальности, готовые образцы решения профессионально значимых задач, рефлексивная модель основывается на развитии творческих способностей педагога путем активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки, опыта и практики профессиональной деятельности.

Между тем, формирование рефлексивной компетентности не выдвигается в качестве цели и не является элементом содержания отечественных программ повышения квалификации учителей, не изучены достаточно условия и способы ее формирования и развития как в процессе подготовки, так и повышения квалификации педагогов.

В качестве *условий развития педагогической рефлексии* мы предлагаем рассматривать следующие:

- специально организованная рефлексивная деятельность;

- наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества;

- активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности;

- актуализация рефлексивности педагога.

Специально организованная рефлексивная деятельность педагога. Для нее характерны сущностные свойства деятельности – целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность; общность в построении способов, процесса деятельности и ее конечных результатов. При этом учитель способен подвергать свою деятельность рефлексии и критериальной перестройке, а при построении и организации деятельности опираться не на стихию смыслов и эмоций, а на четкое и однозначное содержание понятий и категорий.

Наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества. Рефлексивная среда и рефлексивное сообщество – это некая система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступают работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями педагога по индивидуальной деятельности; осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности педагога. Функция подобного рода рефлексивной среды состоит в стимулировании творчества, в создании условий выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

Активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности. Особенность отношений в процессе повышения квалификации в условиях рефлексивной деятельности предполагает, что и методист, и учитель выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. Именно в таких взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии педагога. Результатом таких отношений в рефлексивной деятельности становятся

взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество.

Актуализация рефлексивности педагога. Благодаря рефлексии учитель выходит из поглощения самой профессией, имеет возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и, наконец, занять позицию «вне ее», «над ней» для суждения о ней. Актуализированная рефлексивность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста.

Формирование рефлексивных умений как процесс предполагает наличие определенных этапов. На наш взгляд представляется возможным выделить следующие *этапы формирования рефлексивных умений:*

I. Этап первоначального овладения рефлексивными умениями, когда действия субъектом профессионально не осознаются и осуществляются на основе здравого смысла, обыденного сознания. На данном этапе педагог учится вычленять и формулировать педагогическую задачу. Однако некоторые учителя принимают решение прежде, чем им удастся осознать сущность педагогической задачи.

II. Этап ограниченного владения рефлексивными умениями. Профессиональные действия осознаются педагогом крайне ограниченно, при решении задач используется довольно ограниченный круг научного знания, что предполагает большое число неточностей и ошибок. Он учится решать одну задачу несколькими способами, выбирая оптимальный. Он овладевает различными видами и формами рефлексии.

III. Этап достаточной сформированности умений. Педагог учится решать задачи оптимальным способом, действовать точно и экономично. Задачи усложняются, помощь других педагогов или методиста минимальна.

Формирование рефлексивных умений можно осуществлять через следующую *систему средств:*

- организацию учебного материала на основе индуктивной и дедуктивной теорий, а также с использованием методов познания;

- применение соответствующих технологий обучения;

- подбор комплекса специальных заданий по развитию рефлексии.

По мнению М. Уоллеса, рефлексивная модель обучения в большей степени, чем какая-либо другая, отражает специфику профессиональной деятельности учителя: «Рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недостаточным или даже непригодным. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а учитель – рефлексирующим профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу» [1, с. 5].

Рефлексию нельзя развивать обычными, прямыми методами, как бы увлекательно и эмоционально методисты и преподаватели ни демонстрировали все ее преимущества. Даже если учитель и усвоит некоторые знания о рефлексии и способах ее развития, он не сможет самостоятельно применить их в работе. Рефлексию нельзя «получить» или «передать» как информацию, ее можно стимулировать, развивать. Для этого применяется недирективная стратегия, суть которой заключается в том, что *учителя усваивают необходимые знания и развивают рефлексивные навыки в процессе педагогической деятельности, организованной как поисковая активность.*

Поисковая деятельность отличается от традиционно понимаемой профессиональной деятельности тем, что это деятельность с одной стороны основана на определенной системе хорошо усвоенных знаний и навыков, а с другой стороны, она не тождественна собственно исследовательской деятельности.

От традиционной, в значительной мере алгоритмической деятельности, поисковую деятельность отличает наличие сильно выраженного эвристического элемента, включающего в себя догадку, интуицию, «инсайт». От исследовательской – отсутствие направленности на изучение наиболее общих для педагогической теории и практики проблем. Своеобразие эвристической деятельности учителя заключается в том, что, с одной стороны, она строится на хорошо отработанных образовательных технологиях, а с другой, – включает в себя элементы «контекстного» исследования, имеющего, как правило, новое, чаще субъективное знание, «микрооткрытие».

По существу, поисковая деятельность учителя рассматривается в контексте данной модели обучения как деятельность, направленная на решение различного рода ситуативных проблем и задач. Эти задачи и проблемы рассматриваются в структуре поисковой деятельности в качестве основной единицы, «клеточки» ее предметного содержания. Смысл решения этих задач состоит не в том, чтобы открыть что-то неизвестное для теории и практики, а в том, чтобы развить у учителя более эффективные мыслительные навыки, с помощью которых он сможет самостоятельно скорректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности или, напротив, заново проверив их правильность, углубить и расширить свое понимание этих представлений.

Анализ литературы, посвященный рефлексивному обучению, позволяет вычленить и сформулировать основополагающие принципы организации поисковой активности учителя. Поисковая деятельность должна носить:

- практико-ориентированный характер, то есть быть направленной на решение конкретных и реальных проблем школьной жизни;
- контекстный характер, то есть проводится в естественных условиях учебно-воспитательного процесса;
- непрерывный характер, то есть осуществляться непрерывно, постоянно, систематически;
- оптимистический характер, то есть быть оптимистической, включать в себя установку на успех;
- «инкриментальный» характер, то есть реализовывать установку на приращение знаний, когда полученный результат определяет направление и характер следующих проб;
- индивидуализированный характер, то есть строится на основе и с учетом имеющегося уникального опыта учителя, его оригинальной системы профессиональных «конструктов», особенностей познавательного стиля;
- «версионный» характер, то есть ориентироваться на поиски нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения педагогической проблемы;
- диалоговый характер, то есть разворачиваться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, общения, обмена мнениями всех субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и т. д.;

– характер косвенного, недирективного управления, то есть организовываться на принципах развивающейся помощи, активизации внутренних ресурсов учителей, изначальной веры в их способность быть независимыми, делать правильный выбор между различными путями разрешения проблемы;

– целостный, содержательный характер, то есть базироваться на творческом синтезе субъективного и объективного знания;

– вариативный технологический характер, то есть включать в себя разнообразие аспектных и системных методов и процедур, учитывающих возможности учителя, особенности ситуации, требование целостного подхода к анализу педагогических явлений;

– прогрессивно-результативный характер, то

есть иметь прогрессивно-результативный характер, когда результаты поисковой деятельности анализируются не с точки зрения их соответствия каким-либо нормам, моделям или средним величинам, а путем их сопоставления с предыдущими достижениями.

В своей совокупности вышеназванные принципы служат основанием для эффективной организации поисковой деятельности учителя, которая на практике всякий раз, в зависимости от содержания проблемы и особенностей интеллектуальной стратегии учителя, отличается новизной и нестандартностью.

Библиографический список:

Wallace, M. Training Foreign Language Teachers. – Cambridge University Press, 1991.