



Готовность учителя к формированию рефлексивных умений младших школьников*

И.В.Шеститко

(Республиканский институт высшей школы Белорусского государственного университета)

На современном этапе совершенствования образовательной практики учитель, обладающий высоким культурным уровнем, физическим и нравственным здоровьем, творческим потенциалом, становится главной фигурой в системе образования. Его главенствующее место определяется не только умением оказывать «образовательные услуги», но и способностью постоянно развивать свои интеллектуальные возможности для обеспечения высокого качества образования.

Как показывает анализ педагогической практики, повышению уровня педагогического мастерства препятствуют многие факторы: отсутствие научно обоснованной оценки труда и вознаграждения за него, недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса, снижение престижа образования и др. Значительная часть учителей с различным педагогическим стажем обладает невысоким уровнем сформированности умения анализировать свою работу и работу коллег, а вследствие этого и развития рефлексивных способностей. Это связано с качественным своеобразием педагогической деятельности и особенностями теории, её описывающей и опирающейся на знание о человеке, которое не является конечным и абсолютным; с необходимостью учёта конкретных условий деятельности, в значительной мере определяющих свободу выбора педагогических решений и ответственности за них; с недостаточной разработкой удобных в практике материалов технологического характера, предполагающих наличие критериев, ориентирующих учителя как на проектирование, так и на оценку педагогической деятельности с точки зрения успешности реализации поставленных целей. Наблюдается взаимосвязь и с рассмотрением педагогического

процесса вне прямой связи с полученными результатами, вследствие чего — формализм в оценке деятельности педагога. Сказывается недостаточная разработка вопросов методики анализа и самоанализа практической деятельности учителя в соотношении с особенностями профессионального взаимодействия на основе таких методик.

Сегодня чётко обозначилась проблема вовлечения в «педагогическую инноватику» многих преподавателей. Для активного использования педагогических инноваций необходим определённый уровень профессионального мастерства педагога. Педагогический профессионализм представляется состоящим из трёх блоков и компонентов: общекультурного; психолого-педагогического; предметно-технологического [9].

Возросли требования не только к профессиональной (психолого-педагогический и предметно-технологический компоненты) подготовке учителя, но и к его интеллектуальной культуре в целом (общекультурный компонент). В образовательной практике наблюдается низкий уровень *педагогической рефлексии* преподавателей, т.е. понимания себя, коллег, учащихся. *Рефлексия* же выступает как составляющая интеллектуальной культуры учителя, являет-

* Рекомендовано научным руководителем, доктором педагогических наук, профессором А.И.Жуком.

ся важным показателем готовности педагога формировать рефлексивные умения у учеников, начиная с младшего школьного возраста.

В современных условиях способность к самоанализу и рефлексии является для учителя зачастую субъективно новой, появляется как следствие необходимости в обновлённых способностях и знаниях. Способность современного учителя к самоанализу и рефлексии педагогической деятельности обусловлена необходимостью вырабатывать собственные методы обучения, а не следовать шаблонным, уметь размышлять по поводу совершённых действий, чтобы вырабатывать альтернативные подходы к разрешению педагогических ситуаций. Неудовлетворённость собственными методами работы — наиболее распространённый стимул к самосовершенствованию.

Необходимость постоянного самосовершенствования учителя исходит из его профессиональных функций, преобразованных современным состоянием и тенденциями развития образования. Если ранее основная функция учителя заключалась в трансляции социального опыта, то в современной школе он выступает реализатором функции проектирования хода индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного ребёнка. На первый план выступают такие формы деятельности, как разработка индивидуальных стратегий обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование и др. [5].

Исследования доказали, что появление новых приёмов и способов педагогической деятельности означает, что в результате рефлексии происходит сдвиг в образцах мышления преподавателя. Понятие «*стать в рефлексивную позицию*» означает «стать» над знанием, т.е. сделать его объектом собственного рассмотрения, сравнить его с другими знаниями, выделить его границы и, таким образом, осуществить рефлексию знания. Рефлексия обеспечивает обобщение и перенос ранее усвоенных способов мышления в новые, нестандартные, ситуации, которые постоянно возникают в педагогической деятельности. Рефлексия выступает необходимым средством как развития познавательных способностей учителя, так и применения их в условиях профессиональных задач. Проведение рефлексии требует использования когнитивных знаний, в которых представлены её разнообразные механизмы. Они выступают в роли структурных моделей и за-

имствованы из разных наук: гносеологии, эвристики, психологии мышления, логики, кибернетики и др. Формирование этих моделей у специалиста-учителя осуществляется посредством обучения и самообучения, в профессиональной подготовке, практической работе и при повышении квалификации [4].

Способность учителя к рефлексии может находиться на различных уровнях. Низкий уровень часто связан с неосознанием затруднений в педагогической деятельности (деятельность по проектированию учебного процесса, а также установлению коммуникаций в учебном процессе). Преподавателям легче строить отдельные конкретные занятия по предмету, чем проектировать дисциплину в целом (чётко формулировать цели, выбирать содержание, средства обучения и проверки достижения целей). В этом случае они делают что-то лучше, что-то хуже, но не всегда понимают целесообразность этой деятельности, зачем и почему делают так, а не иначе.

Затруднения в сфере коммуникативных умений связаны с тем, что некоторые учителя, по их мнению, практически не испытывают затруднений в общении с учениками, хотя, как показывают наблюдения, их общение является монологическим, назидательным, осуждающим, а иногда и оскорбительным [1].

Анализ психолого-педагогической литературы и практики позволил сделать вывод, что высшего уровня мастерства могут достичь лишь те преподаватели, которые быстро и эффективно анализируют свою деятельность, а также деятельность коллег и учащихся. Эта «лёгкость» не связана с неосознанием затруднений, а базируется на знании закономерностей педагогической деятельности и владении способами её организации и анализа. Чтобы *повысить свой уровень рефлексии*, преподаватель должен научиться задавать себе вопросы, имея в виду педагогическую деятельность: зачем, что именно, что потребует, как это делают другие, какие есть рекомендации. Стереотипы деятельности и мышления учителя не способствуют повышению уровня рефлексии, поэтому поиск ответов на эти вопросы следует проводить постоянно, а не только в начале своей педагогической деятельности, ибо их нельзя решить раз и навсегда. Учитель также должен научить и учеников анализировать свою учебную деятельность. Повышение уровня рефлексии сказывается не только на собственной интеллектуальной культуре, но и на развитии

школьников. *Способность преподавателя повысить уровень педагогической рефлексии, т.е. умение смотреть на педагогический процесс и его участников как на объект собственного исследования, является одним из способов совершенствования педагогического процесса.*

Научно-исследовательская практика показывает влияние профессионального стажа учителей на их умение определять *эффективность собственной педагогической деятельности*. Старшее поколение учителей лучше владеет блоком «предоставление информации», хуже — формированием общих приёмов познавательной деятельности, выбором и организацией видов деятельности, способствующих достижению цели формирования рефлексивных способностей учащихся. Они затрудняются организовать деятельность школьников по добыванию знаний, больше спрашивают сами, чем стимулируют задавание вопросов обучаемым. В связи с этим исследователями рекомендуется обращаться за оценкой педагогической деятельности к различным источникам информации. Как показывают наблюдения и изучение отношения учащихся к педагогической деятельности учителя, их мнение о ней может быть необъективно, поскольку нередко имеет место формирование неправильной позиции учащихся и их родителей (ситуации «все довольны», «постоянный учитель», «учитель в возрасте с большим опытом»). Для этого существуют другие источники информации о деятельности учителя [5].

Для оценки деятельности учителя исследователи рекомендуют применять *самооценку*. Как показывает практика, сама по себе самооценка ни о чём не говорит: я оцениваю свои возможности, затруднения, умения. Но в сочетании с другими источниками информации о профессиональной деятельности она свидетельствует об *уровне рефлексии учителя*, о понимании им структуры и качества своей деятельности. Непонимание и «отсутствие» проблем в педагогической деятельности, а также заниженная самооценка не способствуют формированию собственного стиля педагогической деятельности учителя. Для оценки качества деятельности ему рекомендуется использовать мнение родителей и учащихся, не следует исключать и мнение администрации. Определение учителем эффективности собственной педагогической деятельности, опирающееся на данные различных источников, является основой её совершенствования [8].

Деятельность учителя начальных классов, представляющая ещё более сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требует от педагога проявления всех свойств и характеристик его личности. Готовность учителя начальных классов к выполнению профессиональных функций предполагает психологическую зоркость и наблюдательность, способность к идентификации себя с другими (перцептивную способность). *Видение целостности педагогического процесса, его системное восприятие* являются качественным личностно-профессиональным умением специалиста. Его суть заключается в мыслительно-конкретном представлении целостного педагогического процесса, в диагностике и анализе психолого-педагогических задач реального состояния этого процесса, в его прогнозировании и моделировании [6]. И рефлексивные способности учителя являются тем механизмом, с помощью которого это личностное образование формируется. В педагогической деятельности учителю приходится принимать самые различные решения, основанные на его профессиональной интуиции, выработанной практическим опытом. Умение наблюдать процесс обучения, видеть причинно-следственные связи между основными компонентами учебно-воспитательного процесса является одним из основных в его деятельности.

В.А.Сухомлинский отмечал, что для гармонического воспитания и развития человека необходимо умение анализировать деятельность, видеть результаты своего труда. От сформированности прогностических умений в работе учителя начальных классов зависит умение связывать результаты своей профессиональной деятельности с будущим общества, граждан.

Ш.А.Амонашвили определяет значимость *прогностических умений* в работе учителя начальных классов, которые позволяют:

- прогнозировать педагогические ситуации;
- прогнозировать развитие личности в каждом ребёнке;
- анализировать педагогическую теорию и практику, собственный опыт и опыт других педагогов;
- моделировать учебно-воспитательный процесс.

Анализируя и обобщая наблюдаемые явления и факты, учитель, как показывает практика, не только вскрывает закономерности

педагогического процесса и определяет пути его совершенствования, но и предвидит результаты своей деятельности.

Исследования педагогической деятельности учителя начальных классов показывают, что главное в уроке как основной форме обучения в школе — «обратная связь», т.е. видение того, как понимают и принимают процесс обучения учащиеся (Н.В.Кухарев).

Если учитель не подвергает свой труд глубокому анализу, то накапливаемый опыт «догматизирует его педагогическое мышление, награждает его, наряду с известной опытностью, и определённой долей профессиональной косности» [6]. Одним из эффективных приёмов совершенствования собственной педагогической деятельности учителя, предлагаемых современной психолого-педагогической наукой, является *самодиагностика*. «Внутренняя» диагностика устанавливается как действенный инструмент самопознания учителя, являющегося основой и определяющим условием его профессионального самосознания, выступающего неотъемлемой частью *педагогического мастерства* и мерилем развития учителя. Учёными выделяются *четыре основных компонента профессионального самосознания*:

1) *«актуальное Я»* — каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;

2) *«ретроспективное Я»* — каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы в школе;

3) *«идеальное Я»* — каким бы хотел быть и стать учитель;

4) *«рефлексивное Я»* — как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают представители профессионального окружения (коллеги, учащиеся, директор, завуч).

«Рефлексивное Я» является социальной перспективой в самосознании учителя или школой профессиональной среды в личности учителя, которая обеспечивает объективность самооценок и идентичность представлений о себе [8].

Анализ учителем соотношения *«актуального Я»* и *«рефлексивного Я»* направлен на формирование адекватного представления о себе и своей деятельности. Критерием объективности в данном случае является мнение об учителе профессионального окружения. Естественно, что эффективным данный тип профессионального самоанализа будет лишь в случае, если *«рефлексивное Я»* учителя соответствует действительным представлениям и оценкам

его другими. При этом главным условием адекватности *«рефлексивного Я»* учителя является уровень развития его навыков профессиональной эмпатии, или способности понимать других людей.

Исследователи утверждают, что формирование мотивации саморазвития учителя фактически эквивалентно формированию у него навыков профессионального самосознания по следующим направлениям:

- анализ соотношения *«актуального Я»* и *«рефлексивного Я»*, т.е. поиск причин того, почему собственное представление о себе в данный момент не соответствует представлениям обо мне других людей в профессиональной сфере;

- анализ соотношения *«актуального Я»* и *«идеального Я»*, т.е. выяснение учителем того, по каким параметрам собственной личности и деятельности он не соответствует собственным идеалам.

Формирование зрелой мотивации учителя на профессиональное саморазвитие возможно в следующих направлениях:

- во-первых, создание адекватного представления о собственной деятельности и собственной личности;

- во-вторых, сформированность нормативного и идеального представления о педагогической деятельности и личности учителя;

- в-третьих, умение учителя соотносить собственную деятельность и собственную личность с идеальной моделью и нормативным образцом.

При этом в качестве важного результата профессиональной самодиагностики рассматриваются *цели саморазвития*: с одной стороны, собственные профессиональные качества, которые необходимо развить, а с другой — недостатки собственной профессиональной деятельности, которые надо устранить.

В процессе четырёх основных этапов самодиагностики (*самонаблюдение, самоанализ, самооценка и самокоррекция*) происходит осознание характерных сторон педагогической деятельности, личностных качеств, мотивов и ценностных ориентаций, определение учителем своего места в системе профессиональных отношений, установление причинно-следственных связей в полученной о себе информации, затем определяется отношение учителя к себе и своей педагогической деятельности на основе проведённого самоанализа. При этом важна



Ирина Владимировна Шеститко в 1993 году закончила Минский государственный педагогический институт по специальности педагогика и методика начального обучения с дополнительной специальностью «музыка». С 1993 по 2001 год работала в СШ № 79 учителем начальных классов и музыки. В 1998

году была аттестована как учитель I категории. В 2000 году поступила на очное отделение аспирантуры РИВШ БГУ. В настоящее время обучается на 3-м курсе. Научная работа посвящена изучению и созданию педагогических условий для формирования рефлексивных способностей у младших школьников.

адекватная самооценка, которая предполагает фактическое совпадение ощущения учителем своих возможностей с их объективным состоянием. Такое представление о себе даёт возможность учителю трезво оценить собственные недостатки и достоинства, а также увидеть недочёты и выбрать оптимальный путь их ликвидации и компенсации.

На этапе самокоррекции реализуется обратная связь и завершается полный цикл саморегуляции педагога как участника учебно-воспитательного процесса. Из трёх типов самокоррекции (оперативной, итоговой, опережающей) важной представляется **опережающая**, которая определяется способностью учителя прогнозировать педагогические последствия собственных действий и осуществлять их перестройку ещё до начала учебного процесса, используя прогностическую информацию об особенностях обучаемых и собственного индивидуального стиля деятельности.

Умение правильно осуществить диагностику педагогических условий, осознать и надёжно реализовать полученную информацию в ходе обратной связи позволяет учителю, по мнению исследователей, выйти на более высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности, необходимый для её непрерывного совершенствования [7]. Непрерывное осуществление учителем процедур самодиагностики позволяет:

- постоянно исследовать свою деятельность;

- своевременно обнаруживать и изучать собственные педагогические затруднения, отрицательно влияющие на воспитание и обучение школьников;

- создавать предпосылки (мотивы, потребности и возможности) для перестройки некорректно сформированных стереотипов профессиональной деятельности;

- определять возможное негативное влияние ломки стереотипов поведения на иные звенья профессиональной деятельности.

Осуществлению учителями анализа учебного процесса препятствует нередко необоснованный, формальный анализ хода и результатов его деятельности методистами, инспекторами, представителями администрации. В свою очередь методисты, представители администрации испытывают трудности в создании конструктивного профессионального сотрудничества при обсуждении уроков, в оказании помощи учителям при проведении аналитической работы, в определении путей формирования и совершенствования рефлексивных умений в процессе непрерывного педагогического образования учителей. Всё это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию и совершенствованию рассматриваемой профессиональной педагогической рефлексии. Необходимо знакомить учителей с научными основами анализа, развивать критическое и конструктивное отношение к достижениям психолого-педагогической науки, проводить профилактику и преодолевать формализм в оценке учебного процесса, негативное отношение к педагогической теории как основе построения и оценки педагогической деятельности. При этом важно предложить педагогам способы анализа хода и результатов педагогической деятельности с использованием различных методик анализа.

Рассмотрение рефлексивных умений учителя как одних из важнейших в его интеллектуальной и профессиональной культуре находит своё отражение и в **уровнях квалификации учителей:**

1. **Учителя высшего уровня квалификации** обладают выраженной аналитической деятельностью, умеют определять главную цель, отличаются самокритичностью, высокой ответственностью за результаты своей работы, обладают умениями рефлексии.

2. **Учителя высокого уровня квалификации** способны переносить достижения педагогической науки и передового опыта в собственную педагогическую деятельность, самообразованием занимаются непрерывно, самостоятельны,

самокритичны, обладают умениями анализа и самоанализа педагогической деятельности, самоуправления профессиональным ростом.

3. Учителя среднего уровня квалификации обладают недостаточными знаниями и умениями анализа результатов собственной педагогической деятельности, недостаточно самостоятельны в выборе способов и форм работы, недостаточно самокритичны.

4. Учителя низкого уровня квалификации не обладают достаточными профессиональными умениями для переноса достижений педагогической науки и передового опыта в собственную деятельность, не самостоятельны в выборе форм и методов работы с учениками. Умение анализировать свою педагогическую деятельность у них развито слабо [10].

В повседневной практике школ **аттестация педагога** является важным средством определения квалификации и стимулирования его профессионального роста, а именно: научно-теоретической подготовки, профессионального мастерства, развития творческой инициативы, включения в исследовательскую деятельность, совершенствования личностных качеств. Квалификационные требования к претендентам на **первую и высшую категории** предполагают наличие не только глубоких теоретических знаний, но и умений анализировать и обобщать собственный профессиональный опыт, педагогизировать полученные знания, адапти-

ровать опыт коллег применительно к собственной деятельности, разрабатывать свои методики и создавать новые технологии обучения и воспитания. То есть предполагается, что учителя этих категорий должны выходить на творческий и исследовательский уровень педагогической деятельности [5].

В образовательной практике реализуются различные направления формирования и развития рефлексивных умений педагога, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются следующие:

- формирование представлений о рефлексии и рефлексивных способностях;
- освоение рефлексивных умений в педагогической практике на основе самоанализа, самодиагностики и самокоррекции профессиональной деятельности;
- создание авторской системы формирования рефлексивных умений у учащихся и соответствующая реорганизация учебного процесса.

Реализация этих направлений предполагает организацию системной теоретической и практической работы на разных уровнях, включая активную самообразовательную деятельность педагогов, соответствующую работу учреждений системы повышения квалификации, районных и городских методкабинетов, школьных методических объединений учителей.

1. Инновационные процессы в педагогическом образовании: Материалы научно-практ. конф. «Пед. училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы». — Ч. 2. — СПб., 1996. — С. 21—23.

2. Качалова Л.П. Педагогический мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 6. — С. 50—53.

3. Кочетов А.И., Коломинский Я.Л. Педагогическая диагностика в школе. — Мн.: Народная асвета, 1987. — С. 198—201.

4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М: Флинта, 1998. — С. 7—50.

5. Педагогическая диагностика в системе непрерывного повышения квалификации учителей: Метод. рекомендации. — Л., 1989. — С. 19—27.

6. Педагогическая диагностика видения целостности педагогического процесса и его роль в деятельности учителя начальных классов: Метод. рекомендации. — Алма-Ата, 1991. — С. 3—11.

7. Ситникова С.В. Оптимизация профессиональной самооценки педагога в процессе повышения квалификации / Мин. обл. ин-т усовершенствования учителей. — Мн., 1996. — С. 3—19.

8. Ситникова С.В. Самооценка как фактор совершенствования профессионализма педагога / Мин. обл. ин-т усовершенствования учителей. — Мн., 1996. — 18 с.

9. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей / Отв. ред. Ю.А.Кудрявцев. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 102 с.

10. Характеристика уровней повышения квалификации учителей // Директор школы. — 2000. — № 3. — С. 128—131.