

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИХ ГОТОВНОСТИ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

У статті автор розкриває проблеми розвитку педагогічної рефлексії майбутніх вчителів початкових класів при формуванні їх готовності до застосування інтерактивних технологій навчання.

Актуальность исследования. Традиционные методы, технологии обучения, применяемые учителями в школах Украины не способствуют развитию рефлексии учащихся, поскольку на уроках, не предусматривается выполнение рефлексивных видов деятельности. Из всех видов рефлексии в лучшем случае происходит развитие интеллектуальной рефлексии, когда учитель инициирует потребность ученика задуматься в способе выполнения действия, в механизме собственного мышления. Именно «инициирует», поскольку ученик за долгие годы обучения в традиционной системе привыкает быть объектом учебной деятельности; не удовлетворяется потребность учеников в познавательном общении, в достижении ими личностного, интеллектуального успеха. Задача учеников – овладеть системой знаний, умений и навыков, что осуществляется благодаря многократному повторению учебного материала, его закреплению, обобщению. Ученики приучаются получать готовые мысли, знания, но они не учатся мыслить, вырабатывать идеи, знания, продуцировать «новое», находить истину, исследовать; зачастую не способны взять на себя ответственность за своё обучение, познавательные процессы, мыслительную деятельность. Траектория их развития выстраивается взрослыми людьми: учителями, родителями. Ученики в традиционной системе обучения участия в этом не принимают. Развитие личности, индивидуальности каждого ученика в традиционной системе обучения зачастую представляет только декларацию.

Постановка проблемы. Введение методов, технологий обучения, способствующих выработке рефлексии у учеников в школе возможно при введении рефлексивного обучения в вузе, развития рефлексивного мышления у учителей. Без развития педагогической рефлексии учителя невозможно организовать личностно-ориентированное, интерактивное обучение, рефлексивное обучение учащихся в школе, создать в образовательном процессе субъект-субъектные отношения «учитель – ученик», сформировать гуманистическую направленность образования, сформировать готовность будущего учителя начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Основной материал исследования. Рефлексивный учитель – думающий, проектирующий, моделирующий, анализирующий учитель, учитель-исследователь. Анализирующий, в первую очередь, свой практический опыт педагогической деятельности, с видением «внутренней картины мира» каждого ученика (Кулюткин, Сухобская, 1990), с просчитыванием всего педагогического содержания своей деятельности и предвидением результата этого влияния на развитие, изменение школьника. «Рефлексия» происходит от позднелатинского «reflexio» – «обращение назад», «отражение». «Рефлексия – процесс самопознания...» – философское трактование заключалось именно в этом, в познании человеком своей сути, себя, своего сознания. Впервые о рефлексии упоминают древнегреческие философы: Сократ (469-399 до н.э.), Платон (427-347 до н.э.), Аристотель (384 – 322 до н.э.). Сократ внёс большой вклад в развитие философии, является родоначальником диалектики, впервые именно он «поставил в центр своего философствования человека, его сущность, внутренние противоречия его души» [5; 51]. Платон в познании советовал дать первенство разуму и отказаться от ощущений и восприятий, для познания истины. Истина по Платону рождается в рассуждениях, в диалоге,

в общении, в спорах. Аристотель же утверждал, что любое знание начинается с ощущений, но для получения научных знаний одних ощущений мало, поэтому его интересовали, и операции ума, и логика высказываний, и логические законы. Эпикур (341 – 270 до н.э.) в философии раннего эллинизма утверждал, что знания начинаются с анализа слов и чувственного опыта, всё должно быть осмыслено и обработано. Во времена средневековья философ Августин (354-430) ввёл новое наполнение в теорию познания, и отметил, что воля также участвует в познании. В западноевропейской философии XVII-XVIII столетия английский философ Фрэнсис Бэкон (1561-1626) утверждал, что знание можно получить только благодаря наблюдению, анализу, сравнению и эксперименту. Французский философ Рене Декарт (1596-1650) выстроил аналитический или рационалистический метод познания, который заключается в выделении составных частей познаваемого объекта и изучении каждого из них в отдельности. Английский философ Джон Локк (1632-1704) обосновал сенсуализм (антипод рационализма Р. Декарта), и утверждал, что знания мы получаем из опыта и ощущений (эмпирическая рефлексия). Внешний опыт – это и есть ощущения, то есть то, что мы получаем благодаря действию внешних раздражителей через органы чувств. Внутренний опыт – рефлексия. Именно Джон Локк является родоначальником научного изучения рефлексии. О логической рефлексии писал Лейбниц, который воспринимал рефлексия как интеллектуальный процесс. Особое значение в развитии понятия «рефлексия» имеет немецкая классическая философия. Иммануил Кант (1724-1804) ввёл воображение в рассмотрение гносеологических проблем. Знания по Канту «духовная конструкция, возведённая воображением из материала чувственных восприятий и каркаса доопытных (априорных) логических категорий». Трансцендентальная (от лат. transcendens – перешагивающий, выходящий за пределы) философия по Канту заключается в априорном познании. Георг Гегель (1770-1831) рефлексия считал движущей силой развития человека. Он строго определял рефлексия субъективную, направленную на человека, и рефлексия объективную, связанную с его практической деятельностью. В Западной философии конца XIX – XX веков Артур Шопенгауэр (1788-1860) считал, что рефлексия покоится на интуиции, как важном виде познания. Французский мыслитель Анри Бергсон (1859-1941) позднее противопоставил интуиции интеллект, поскольку благодаря интеллекту можно оперировать, по его мнению, материальными, пространственными объектами. Представители современной герменевтики (Э. Бетти, Х.Г. Гадамер, М. Ландман) отвергали объективное научное познание, и придавали большое значение искусству толкования высказываний и через них понимание чужой индивидуальности. Основоположником герменевтики являлся немецкий философ Вильгельм Дильтей (1833-1911), который описал метод «понимания», «как непосредственного постижения некоторой духовной целостности – в смысле целостного переживания... Понимание собственного внутреннего мира достигается путём интроспекции, т.е. самонаблюдения, рефлексии. Понимание же «чужого мира» осуществляется путём «вживания», «сопереживания», «вчувствования» » [5;176,177]. Мы пришли к выводу, что понятие «рефлексия» с течением истории обогащалось в философской литературе и со временем перестало являться общенаучным понятием. В современном мире оно перешло в разряд специальнаучных понятий, психологических, педагогических, методических.

В психологии рефлексия – «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний,... Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают рефлексирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум 6 позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он

видит самого себя; субъект, каким он видится другому, и те же самые 3 позиции, но со стороны другого субъекта. Рефлексия, таким образом,- это процесс удвоенного зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга» [3; 340].

Методологический аспект рефлексии заключается в следующем: «рефлексия как процесс и особая структура в деятельности; рефлексия как принцип развёртывания схем деятельности. При этом деятельностное описание позволяет выделить рефлексивные действия и операции, а также сконструировать средства и техники их практикования (способы использования средств)». [4; 9]

В психологии интроспекционизма в конце XIX века рассматривали рефлексю, как возможность заглянуть внутрь себя, как средство анализа собственного мышления. По мнению психологов наиболее часто используют рефлексю в интеллектуальной деятельности при необходимости принятия определённого решения, подвергая анализу цели своей деятельности, конструируя её ход, прогнозируя результат, оценивая последствия принятого решения. К. Роджерс рассматривает рефлексю как основание для интеллектуального и личностного развития человека. Проблема рефлексии была рассмотрена в работах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. Рефлексия выступает и в современной психологии, педагогике предметом специального изучения; исследованиями в данной области занимались: А.А. Бизяева, Б.З. Вульф, М.Н. Демидко, Л.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.И. Исаев, О.В. Калашникова, Н.Н. Кашель, Б.П. Ковалёв, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев, С.А. Крупник, Ю.Н. Кулюткин, С.Н. Маслов, М.И. Найдёнов, О.А. Полищук, А.В. Растянников, И.Н. Семёнов, В.А. Сластёнин, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, М.Е. Шмуракова, Е.А. Яблокова, В.А. Якунин. О рефлексии как стержне позитивных межличностных отношений писали С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев, Б.Ф. Ломов; рефлексия способствует развитию взаимопонимания, и согласованности действий при выполнении коллективной деятельности, обсуждалось в работах В.А. Лефевра, Г.П. Щедровицкого, рефлексия как средство личностного совершенствования выступает в работах А.Г. Асмолова, Р. Бернса, В.П. Зинченко, рефлексия как средство гармонизации эмоционально-волевой сферы выступает в работах В.В. Столина, К. Роджерса.

В современной американской школе проблемами рефлексии занимались следующие учёные: Л. Вали, Дж. Горе, К. Зейхнер, Дж. Кольдерхед, Д. Крукшенк, Д. Росс, Д. Смит, Н. Хаттон и др.

Структура рефлексивной деятельности по И.А. Стеценко имеет следующие компоненты: мотивационно-целевой компонент, когнитивно-операционный, аффективный, оценочный, нравственно-волевой.

Н.И. Гуткина (1983) проводит аналогию между рефлексией и исследованием, в структуре которой она выделяет две составные части: интроспекцию, как способ сосредоточиться на себе, на собственных внутренних переживаниях и децентрацию, как способ отстранения от собственных переживаний, выход в позицию стороннего наблюдателя.

Рефлексия обладает многими функциями, среди них: развивающая, самопознавательная, самоорганизующая, социальная, консолидирующая, регулятивная, познавательная, интегрирующая функции.

В науке выделены следующие формы рефлексии: ситуативная, ретроспективная, перспективная рефлексии; есть и другая классификация: рефлексия в области самосознания, рефлексия образа действия, рефлексия профессиональной деятельности. И.С. Ладенко называет внутрисубъектные и межсубъектные формы рефлексии.

А. А. Бизяева понимает под педагогической рефлексией способность учителя аналитически относиться к своей педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия –

является мощным стимулом для профессионального и личностного развития любого учителя.

Педагогическая рефлексия по А.А. Бизяевой имеет 2 аспекта: операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты) и собственно личностный уровень (личностная, субъектная ориентация и включённость в рефлексивную деятельность).

Педагогическая рефлексия имеет несколько векторов её осуществления, и касается: и подготовительной деятельности учителя, предваряющей урок, и контролирующей деятельности, непосредственно на уроке, и ретроспективного анализа по завершению урока. Из функциональной, действующей позиции учителя при подготовке и проведении уроков выделяют 3 вида рефлексии: конструирующую, интерактивную и обзорную рефлексии. По времени проведения рефлексии относительно урока выделяют упреждающую, синхронную, ретроспективную виды рефлексии. Г. Грант (1984) выделяет преактивную (до урока), и интерактивную (на уроке) виды рефлексии. Reagan отмечает наличие рефлексии до-действия, рефлексии в-действии, рефлексии после-действия. Российские учёные И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов выделяют такие виды рефлексии: кооперативная рефлексия, коммуникативная рефлексия, личностная рефлексия, интеллектуальная рефлексия. И.Н. Семенов и В.Г. Аникина добавили в последствии ещё 2 вида рефлексии: экзистенциальную рефлексия и культуральную рефлексия. Н.И. Гуткина в своих работах отмечает наличие таких видов рефлексии как логическая рефлексия, личностная рефлексия, межличностная рефлексия. Б.П. Ковалёв и С.В. Кондратьева при выделении видов рефлексии за основу взяли педагогическое общение и отметили такие виды рефлексии как социально-перцептивная рефлексия, коммуникативная рефлексия и личностная рефлексия.

Г.Г. Ермакова выделяет следующие условия развития педагогической рефлексии: специально организованная рефлексивная деятельность; наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества; активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности; актуализация рефлексивности педагога.

Считаем, что развитию педагогической рефлексии (развитие рефлексивной интроспекции и децентрации в 3 её видах: рефлексии до-действия, в-действии, после-действия) будет способствовать:

1. рефлексивная среда обучения, воспитания и развития студентов;
2. упреждающий поэтапный анализ разработанных конспектов уроков студентов с целью развития рефлексии до-действия, с осознанием студентами последствий своих действий, их влияния в дальнейшем на учеников;
3. Развитие критичности мышления, задающего множество проблемных вопросов с целью аналитического осмысления своей педагогической деятельности, теоретического, практического понимания психологических, педагогических, философских, методических постулатов;
4. Проведение тренингов по развитию рефлексивных способностей (тренинг общения, тренинг на взаимодействие, тренинг личностного роста, тренинг сенситивности и т.д.);
5. Осмысление собственного практического опыта и опыта работы своих коллег, применение фиксированного наблюдения;
6. Ведение педагогического дневника (не только при прохождении педагогических практик) с целью регистрации и анализа «находок», касающихся профессионального обучения, педагогической деятельности;
7. применение интерактивных технологий обучения в образовательном процессе: дискуссий, дебатов, консилиума, интервью, симуляционных, имитационных игр, кейс-метода и др. с целью выполнения студентами различных социальных, педагогических ролей, «вживанием» в исследуемую профессиональную, педагогическую проблемную ситуацию, её анализом, коллективном или групповом обсуждении;

8. выполнение заданий, стимулирующих развитие педагогической рефлексии: заданий-вопросников, решение педагогических задач, заполнение опорных схем самоанализа уроков, изображение рефлексивного автопортрета «Я – учитель, глазами моих учеников», самоинтервью, взаимоинтервью и т.д.

9. Синхронная рефлексия вслух при поиске выхода из проблемной педагогической ситуации при проведении рефлексивного урока, где роль учителя выполняет студент, роль учащихся выполняет группа студентов, рефлексия после-действия, получение обратной связи в режиме реального времени от учеников-коллег «Я – глазами учеников-студентов»;

10. личный пример преподавателей вуза, учителей начальных классов, методистов, как рефлексивных людей, владеющих методикой организации и управления рефлексивным анализом.

На констатирующем этапе нашего педагогического эксперимента нами было проведено диагностическое исследование в 2006-2007 учебном году с целью определения уровня сформированности педагогической рефлексии студентов, магистров психолого-педагогического факультета РВУЗ «Крымского инженерно-педагогического университета», результаты представлены в таблице 1 (Методика Рукавишникова Е.Е.). Низкий уровень сформированности педагогической рефлексии студентов не определен ни на одном из курсов. Наблюдается незначительное снижение показателей среднего уровня сформированности рефлексии с 72,22% на 1 курсе до 60,87 к 4 курсу. И незначительное повышение показателей по высокому уровню сформированности педагогической рефлексии с 27,78% на 1 курсе до 39,13 на 4 курсе. Поскольку группа студентов после окончания 4 курса, пройдя конкурсный отбор, поступили не на 5 курс, а были зачислены в магистратуру, наблюдается на 5 курсе резкое снижение показателей с высоким уровнем сформированности педагогической рефлексии (25%) и рост показателей со средним уровнем сформированности рефлексии (75,0%), у магистров - средний уровень сформированности педагогической рефлексии был зарегистрирован у 22,22%, высокий уровень – 77,78% магистров.

Таблица 1.

**Уровень сформированности педагогической рефлексии студентов 1-5 курсов, магистров
специальности «Начальное обучение» психолого-педагогического факультета РВУЗ «КИПУ»**

Уровни сформированности педагогической рефлексии	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс		магистры	
	Абс.	%	Абс.	%								
Низкий уровень сформированности рефлексии	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Средний уровень сформированности рефлексии	39	72,22	30	65,22	22	61,11	28	60,87	33	75,00	2	22,22
Высокий уровень сформированности рефлексии	15	27,78	16	34,78	14	38,89	18	39,13	11	25,00	7	77,78
Всего	54	100	46	100	36	100	46	100	44	100	9	100

Выводы. На констатирующем этапе эксперимента с целью определения уровня сформированности педагогической рефлексии студентов были проанализированы конспекты уроков, уроки студентов 3, 4 курса во время прохождения ими педагогической практики. Было зафиксировано незначительное число уроков, проведённых с применением интерактивных технологий обучения, анализ показал, что студенты не прогнозируют действия, возможные варианты ответов младших школьников, возможные варианты развития интерактивного урока, при подготовке и проведении уроков не учитывают индивидуальных особенностей учеников. При обсуждении конспектов уроков и зачётных уроков, часть студентов при допуске профессиональных, методических ошибок доказывали свою правоту, отстаивали свою позицию, отвергая мысль о совершении ошибки, что тоже свидетельствует о низком (среднем) уровне сформированности педагогической рефлексии.

Литература:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Грицанов А.А. История философии: Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – 1376с.
3. Карпенко Л.А. Словарь Психология, под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г., 2-е изд., Москва, Политиздат, 1990 г.- 494 с.
4. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
5. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. – 2-е изд. – М.: Гардарики, 2003. – 736 с.

В статье автор раскрывает проблемы развития педагогической рефлексии у будущих учителей начальных классов при формировании их готовности к применению интерактивных технологий обучения.

In article the author opens problems of development of a pedagogical reflexion at the future teachers of initial classes at formation of their readiness for application of interactive technologies training.