

УДК 372.862

РЕФЛЕКСИЯ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

ЧЕРКАСОВ Роман Вячеславович,кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии,
и технического творчества,

Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского

АННОТАЦИЯ. В статье проанализированы особенности эффективного формирования рефлексии будущих учителей технологии; представлены разновидности и механизмы рефлексии, а также ее функции и уровни; представлены критерии сформированности рефлексии и выявленные педагогические средства, позволяющие интенсифицировать данный процесс.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рефлексия, рефлексивная деятельность, профессиональная рефлексия, механизмы рефлексии, уровни и функции рефлексии.

REFLECTION AND ITS MEANING IN TEACHING ACTIVITIES FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

CHERKASOV R. V.Cand. Pedagog. Sci., Associate Professor of Department of Technology and Technical Creativity,
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University

ABSTRACT. The article analyzes the features of the effective formation of reflection of future teachers of technology; presents the varieties and mechanisms of reflection, as well as its functions and levels; presents the criteria for the formation of reflection and identified pedagogical tools to intensify this process.

KEY WORDS: reflection, reflexive activity, professional reflection, mechanisms of reflection, levels and functions of reflection.

В настоящее время в процессе подготовки современных специалистов необходимо отметить определенные сложности, связанные с тенденцией к сокращению аудиторных занятий, которые связаны, в том числе, с оптимизацией учебных планов и, соответственно, рабочих программ. Однако требования к данной подготовке остаются прежними: за отведенное время необходимо не только качественно организовать овладение необходимыми знаниями, сформировать практические умения и навыки студентов, но и создать их мотивационно-потребностную, рефлексивную сферы и т.д. В этой связи современная педагогическая деятельность может продемонстрировать не только новые подходы, но и их сочетания в области решения образовательных задач. Это связано с осмыслением необходимости дополнения педагогических усилий, направленных на качественное усвоение и применение учебно-научной информации, созданием возможностей для продуктивного оценивания и самооценивания приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков.

Подобный поиск эффективного решения различных образовательных задач, встающих перед современным преподавателем, можно реализовать за счет рефлексивного подхода к организации педагогического образования. Его специфика состоит в методологической направленности, позволяющей при помощи опоры на систему принципов, взаимосвязанных понятий и способов действий осуществить формирование рефлексивных умений будущих педагогов. Осознанный выбор является ценностной ориентацией рефлексивного подхода с педагогиче-

ским основанием, в отличие от психологического – свободного выбора.

Исследование отечественной научной литературы демонстрирует значительный интерес ученых в рамках высшей школы к рефлексивному подходу [1; 2 и др.].

Следует отметить, что в современной науке изучаемая нами категория определяется следующим образом: рефлексия – это мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом своей деятельности; это принцип философского мышления; понятие, обозначающее отражение; форма теоретической деятельности общественно развитого человека [3 и др.].

Одним из первых в отечественной психологии рефлексивной деятельностью заинтересовался Г.П. Щедровицкий.

Изучая взаимосвязи между предыдущими деятельностями (или заново проектируемой деятельностью) и деятельностью человека в рефлексивной позиции, он замечал, что последняя как бы захватывает (поглощает) первые (вместе с еще не произведенной, а только проектируемой деятельностью); предыдущие деятельности являются для нее определенным материалом исследования, а будущая деятельность выступает в роли проектируемого объекта. Г.П. Щедровицкий пришел к выводу, что подобное отношение рефлексивного поглощения, являющееся, по сути, аналогом рефлексивного выхода, дает возможность пересмотреть принцип «изолированного всеобщего индивида» и исследовать рефлексивное отношение как определенный тип объединения разных индивидов и, таким образом, как тип кооперации различных деятельностей. В этой связи смысл рефлексивного отношения заключается в развитии деятельности, формировании различных, более комплексных кооперативных структур, образованных на основе данного рефлекс-

сивного поглощения, а не только в том, что индивид выходит «из себя» и «за себя», как считалось ранее.

Таким образом, даже при условии изучения рефлексивного выхода отдельного обособленного индивида можно считать, что произошло формирование рефлексивной кооперации между «деятельностными позициями» или «местами».

Это обусловлено тем, что рефлексивный выход, тождественный отношению рефлексивного поглощения трансформирует первоначальную деятельность до уровня обычного материала, необходимого для рефлектирующей деятельности [4].

В работах И.Ф. Исаева, В.А. Слостенина и др. категория «рефлексия» исследуется и как развивающееся качество личности, и как ее состояние, позволяющее человеку развиваться в профессиональной деятельности, и даже как ее свойство, обусловленное мотивами, потребностью, наличием адекватной самооценки [5; 6].

Исследователи Л.М. Митина и А.К. Маркова, несмотря на трудности, связанные со сложностью и комплексностью рефлексии, смогли выделить ее следующие разновидности: элементарная, научная, философская [7; 8].

Н.М. Борытко, наряду с другими исследователями, фиксировал рефлексивную составляющую в структуре профессионального самоопределения. По его мнению, без механизмов рефлексии невозможно даже представить самопонимание субъекта.

Николай Михайлович акцентировал внимание на важности этого феномена, считая его первым фактором на пути формирования профессиональной позиции педагога. По его утверждению, как только в какой-либо деятельности появляется то или иное затруднение, мешающее ее осуществлению, в дело вступает рефлексивная функция, позволяющая выявить и скорректировать его причины.

Поскольку рефлексия положительно влияет на развитие той или иной деятельности, можно сделать вывод о том, что она может быть использована в качестве определенного механизма для развития педагогической деятельности.

Мы согласны с позицией Н.М. Борытко, который считал, что в рамках одной из составляющих готовности педагога к своей будущей профессиональной деятельности рефлексия проявляется в самооценке педагога [9].

Таким образом, рефлексия в психологии представлена как определенный феномен, позволяющий формировать процесс познания внутренних психических действий, а также состояний. Суть же педагогической рефлексии заключается в определенном взаимоотражении между участниками педагогического сотрудничества, – постижение педагогом личности учащихся, выявление уровня развития обучаемых, что может быть использовано для выработки новых подходов в решении многих задач в области педагогики и, в частности, в высшей школе.

Особенность данного феномена в области педагогического процесса заключается в том, что сама педагогическая деятельность отличается рефлексивным характером, поскольку педагог, осуществляя организацию деятельности учащихся, прилагает усилия к тому, чтобы увидеть самого себя и свои действия как бы со стороны своих подопечных, понять их точку зрения, эмоциональное состояние и т.д.

Осуществляя прогнозирование взаимодействия, педагог оценивает, в том числе и себя как сторону данного взаимодействия. При этом необходимые условия для межсубъектных отношений всех уча-

стников педагогического процесса создаются именно педагогом.

Рефлексия в педагогическом процессе представляет собой процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с теми, кто составляет эту педагогическую ситуацию: обучающимися, педагогом, а также условиями, развивающими участниками педагогического процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями.

В рамках формирования рефлексии будущих учителей технологии, на наш взгляд, определяющее значение имеет рефлексия педагогом своей деятельности, поскольку мы рассматриваем рефлексивность в контексте формирования готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности. Опираясь на отмеченное выше утверждение Н.М. Борытко, можно сказать, что самооценка педагога как часть рефлексии определяет его готовность к будущей профессиональной деятельности. Мы согласны с утверждением, что самооценка представляет собой суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств, в сравнении их с определенным образцом – эталоном [10].

Важнейшей особенностью профессиональной педагогической рефлексии, на наш взгляд, является то, что она дает возможность педагогу адекватно оценить результаты работы, выбрать цели для предстоящей деятельности с учетом устранения выявленных в ней недостатков.

Особенностью деятельности преподавателя является, в том числе, потребность в постоянном анализе своих профессиональных качеств, выделение из них наиболее и наименее развитых с последующим построением учебных занятий таким образом, чтобы выгодно использовать первые и минимально вторые. В этом процессе главную роль играет дифференцирующая функция рефлексии. Осуществляется вычленение и закрепление в психике своих личностных особенностей на качественном уровне, демонстрирующем свою индивидуальность. Положительным моментом в этом, с учетом специфики педагогической деятельности, является не только детализация своих личностных качеств, но и то, что мы в своей работе особо выделяем – сознательный характер протекания данного процесса, что и позволяет эффективно осуществлять необходимые коррективы.

В связи с тем, что рефлексия имеет, в том числе, функции организации, управления, корректирования и интеграции по отношению к профессиональным качествам будущего учителя, уделять внимание ее развитию необходимо безотлагательно, параллельно с началом их формирования, например при помощи сюжетно-ролевых игр, поскольку педагогическая практика, позволяющая студентам на время выступить в роли обучающихся, начинается на старших курсах. Это позволяет в игровой форме проанализировать деятельность как «учителя» так и «ученика».

Развитие рефлексии у студентов вуза осуществляется на фоне формирования следующих трех плоскостей:

- первая, где студент позиционирует себя при общении с другими в качестве «ученика» (плоскость учения);

- вторая – студент позиционирует себя при общении с другими в качестве «учителя» (плоскость обучения);

- третья, наиболее сложная рефлексивная плоскость характеризуется тем, что обучающиеся исследуют себя одновременно с двух предыдущих

позиций, выходя за рамки одной отдельной позиции в метапозицию. На данном этапе уже возможно моделирование учебной ситуации через призмы как учебной, так и профессиональной деятельности, а дальнейшее развитие своих рефлексивных способностей осуществляется не спонтанно, а вполне осознанно. Студент начинает исследовать себя как обучающегося и учителя одновременно, что помогает ему проанализировать учебное занятие, различные ситуации внутри него и самого себя.

Рефлексия, таким образом, предполагает определенный уход на задний план своего опыта (рефлексивное торможение действий и процессов), покидание границ выполняемых действий, в сторону самопознания или регуляции своей деятельности.

Формирование рефлексии будущих учителей технологии имеет определенные особенности, связанные, прежде всего, с включением студентов в современные технологические процессы, предполагающие, в том числе, обработку различных материалов и получением специальных заданий, направленных на обучение учащихся адекватно оценивать собственную деятельность. При этом важную роль здесь играет обучение студентов обосновывать собственную оценку, анализировать причины ошибок, прогнозировать недопущение подобных ошибок в будущем.

В проводимом эксперименте в рамках дисциплин «Практикум в учебных мастерских», «Методика преподавания технологии» участвовало 43 студента кафедры технологии и технического творчества ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы были сформулированы задачи, база исследования, собран и накоплен фактологический материал, осуществлено предварительное оценивание студентов к выполнению рефлексивной деятельности.

Начальный уровень сформированности рефлексии мы определяли у студентов путем использования экспертных оценок. С этой целью, будущие учителя технологии получали задания по обработке различных материалов, изготовлению изделий и т.д. Выполненные работы изучали и оценивали эксперты по 5 бальной системе. После этого обучающимся давались задания по оцениванию самих себя (не менее чем по 3 заданиям), особое внимание уделялось при этом не только разнице между выставленными экспертами и студентами оценками, но и используемой аргументации с учетом критериев оценивания. В качестве критериев для оценивания заданий, связанных с выполнением слесарных операций, использовались следующие: время выполнения, точность результата (размер, прямолинейность, шероховатость), техника выполнения (правильное держание инструмента, правильная поза, правильная техника выполнения движений при работе с инструментами и т.д.), рациональность выполнения (рациональный выбор инструмента, последовательность выполнения, отсутствие лишних движений и т.д.) Разница между средней оценкой экспертов и собственной оценкой студентов демонстрировала уровень адекватности самооценки. Обоснованность студентами собственной оценки, умение анализировать причины ошибок, умение прогнозировать недопущение подобных ошибок в будущем позволили выявить сформированность такого критерия рефлексии как осознанность самооценки.

Полученные студентами баллы за выполнение заданий обрабатывались таким образом, что уровень сформированности того или иного критерия рефлексии определялся по средним значениям (по трем заданиям для оценивания). Результаты стати-

стического анализа были представлены с помощью репрезентативной выборки студентов, выявившей низкую начальную сформированность рефлексии большего числа испытуемых.

После этого, из общей группы испытуемых были сформированы контрольная (22 студента) и экспериментальная (21 студент) группы.

Формирующий эксперимент проводился в экспериментальной группе с использованием специальных заданий при помощи следующих средств:

- формулирования определенных вопросов, связанных со строением различных структур индивидуального опыта и механизмов их работы: «Как я это смог сделать?»; «Как я к этому относился ранее?»; «Как я смог прийти к оцениванию того и иного факта?» и т.д.;

- отождествления с другим человеком, с целью видения ситуации и самого себя с его стороны.

При помощи сенсорного и логического познания, аналитико-синтетических процессов и т.д. осуществлялись рефлексивный выход и ответы на подобные вопросы. Данные процессы по согласованию разнообразных интеллектуальных действий с осуществлением рефлексивного выхода являлись индивидуальными рефлексивными (метакогнитивными) стратегиями, составляющими базу саморегуляции.

С прикладной точки зрения было необходимо, чтобы преподаватель, а также сами студенты, не просто понимали характер спрашиваемых рефлексивных вопросов, но и могли их грамотно составлять, руководствуясь конкретными целями рефлексии: раскрытие хода учения и его коррекция, анализ достигнутых результатов учебной деятельности, корректирование межличностного взаимодействия между учениками и т.д. В процессе выхода в плоскость рефлексии на основе специальных вопросов большое значение имел анализ результатов ответов и корректировка студентами, в связи с этим, своих дальнейших действий.

Кроме того, в процессе выполнения практических работ осуществлялось сознательное, детальное усвоение студентами конкретных признаков и показателей правильности выполнения заданий. С этой целью им были предложены специальные упражнения и тренировки, направленные, в том числе на усвоение признаков, по которым характеризуются недостатки в работе и формирование умений различать их даже при сравнительно слабой выраженности. Студентам сообщалось как можно большее количество признаков правильного выполнения трудовых заданий для привлечения к контролю большего количества различных анализаторов и их сочетаний. В свою очередь, в ходе дальнейшей работы это успешно влияло на выработку у студентов, в том числе, и необходимого динамического стереотипа, а количество используемых признаков правильного движения уменьшалось, сведясь до минимума.

Отметим, что разница между диагностикой и формированием рефлексии у студентов в процессе выполнения данных заданий состояла, в том числе, в том, что диагностический и итоговый срезы осуществлялись несколькими экспертами, а формирование рефлексии при помощи специальных заданий – одним преподавателем. Кроме того, при формировании рефлексии во время вводного инструктажа студенты получали подробные сведения о тех или иных критериях оценивания своей деятельности, а в завершении занятий проводился анализ неточностей, ошибок студентов, подводились итоги.

Контрольная группа обучалась с использованием традиционного способа. Итоговый «срез» проводился аналогично диагностическому.

В результате использования средств, описанных выше, в повышении уровня рефлексии будущих учителей технологии были достигнуты следующие результаты: в экспериментальной группе возросло количество студентов с высоким уровнем рефлексивности по сравнению с констатирующим экспе-

риментом (с 9,5% до 57%), а находящихся на низком уровне рефлексивности – уменьшилось с 52,5% до 9,5%. В контрольной группе также отмечена положительная динамика, но она менее значительна (табл. 1).

Таблица 1 – Сформированность рефлексии будущих учителей технологии

Уровни сформированности рефлексивного компонента	До начала опытной работы (диагностический «срез»)		После окончания опытной работы (итоговый «срез»)	
	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	9,5	13,5	57	18
Средний	38	36,5	33,5	59
Низкий	52,5	50	9,5	23

Результаты эксперимента подтверждают статистическую достоверность выполненного исследования.

Таким образом, значение рефлексии в профессиональной деятельности педагога трудно переоценить, поскольку она улучшает видение своих профессиональных ошибок, недостатков, позволяет осуществлять корректировки собственными силами, брать ответственность за те или иные решения в своей работе. Преподаватель, который стремится к профессиональному росту, обязательно строит планы по дальнейшему развитию своей рефлексии. Понимание роли рефлексии в решении различных учебных задач, развитии мышления, положительно

влияет на активизацию познавательной деятельности будущих учителей технологии и устойчивую работу по повышению ими своего профессионализма.

Особую значимость в эффективности развития рефлексии у студентов – будущих учителей представляет профессионально-рефлексивные умения их преподавателей в вузе. Поэтому для преподавателей очень важно чувствовать свою ответственность в этом аспекте подготовки студентов, на должном уровне владеть профессиональной рефлексией, методиками ее развития, что в конечном итоге положительно повлияет на решение различных профессиональных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мелёхина, Е. А. Педагогические условия профессионального развития преподавателя вуза [Текст] / Е. А. Мелёхина // Сибирский педагогический журнал – 2012. – № 7. – С.123-127.
2. Молокова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов на этапе адаптации к обучению в лингвистическом вузе [Текст] / О. А. Молокова, Т. Ф. Ушева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 101-107.
3. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
4. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия и ее проблемы [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М., 1975.
5. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И. Ф. Исаев. – М.; Белгород : МПГУ, 1993. – 219 с.
6. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя современной школы в процессе профессионально подготовки [Текст] / В. А. Слостенин. – М. : Педагогика, 1990. – 300 с.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова, – М., 1996 г. – 308с.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1998. – 211 с.
9. Борытко, Н. М. Условия становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] / Н. М. Борытко // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тез. докл. VIII Годичного собрания Южного отделения РАО и XX Региональных психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д, 2001. – Ч. 2. – С. 107-108.
10. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Высшая школа психологии, 2011. – 163 с.