



Хутиз Зарема Магаметовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
zarema_khutiz@mail.ru

Теоретические основы процесса формирования аналитико-рефлексивных умений будущих педагогов

Аннотация. В статье рассматривается специфика педагогической деятельности, раскрывается содержание и структура аналитико-рефлексивной деятельности педагога.

Ключевые слова: анализ, самоанализ, рефлексия, аналитико-рефлексивные умения.

Раздел: (01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).

Современные социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к постоянному профессиональному росту, самообразованию и саморазвитию. Важной предпосылкой личностного и профессионального роста педагога является анализ и самоанализ педагогической деятельности. Овладение основами анализа помогает преодолеть педагогическую односторонность, поднимает педагога на более высокий уровень осмысления и решения профессионально-педагогических задач, позволяет ему выйти за рамки ранее усвоенных стереотипов и чаще принимать адекватные социокультурной реальности решения. Следовательно, целенаправленная подготовка будущего педагога к осуществлению анализа и самоанализа профессионально-педагогической деятельности является необходимым компонентом его подготовки в вузе.

Прежде всего, рассмотрим содержание и структуру аналитико-рефлексивной деятельности педагога, поскольку анализ и рефлексия являются ключевыми понятиями нашего исследования.

Анализ включен во все акты практической и познавательной деятельности человека. Он рассматривается в теории познания, психологии, педагогике и других науках как познавательный процесс, как метод познания, содержанием которого является совокупность приемов и принципов расчленения предмета исследования на составляющие его части.

Понятие рефлексии первоначально возникло в философии и означало процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании. В психологии рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и познавательные представления.

В настоящее время доказано, что процесс интериоризации внешних отношений – необходимое условие перехода от внешнего управления личностью к управлению внутреннему. Сознывая себя в системе «я и другие», человек становится способным поставить себя на место другого, воздействовать на себя как на другого человека.

Механизм самоуправления находит свое выражение в том, что человек выступает и как объект управления (как «я-исполнитель»), и как субъект управления (как «я-контролер»), который планирует, организует и анализирует собственные действия.

Такое самоуправление можно назвать рефлексивным, поскольку оно основано на сознательном отражении человеком собственных действий, процессов, отражении личностью своего «я».



Как отмечают Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская [1], личностная рефлексия является базисом для профессиональной и профессионально-педагогической рефлексии. В их понимании профессиональная рефлексия является продолжением личностной применительно к сфере профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия содержит единство человеческого, т. е. способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой, и профессионального, т. е. применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия. Профессиональная рефлексия в большей мере «упорядочена» содержанием и обстоятельствами деятельности.

При рассмотрении понятийного ряда «рефлексия», «профессиональная рефлексия» и «профессионально-педагогическая рефлексия» выстраивается следующая последовательность:

- «рефлексия» – цепочка внутренних сомнений, обсуждений с собой, вызванных возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое;
- «профессиональная рефлексия» – соотнесение себя, возможностей своего Я с требованиями профессии, в том числе с существующими о ней представлениями;
- «профессионально-педагогическая рефлексия» – то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но содержание связано с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом [2].

В связи с этим М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [3] определяют понятие «рефлексия учителя» как процесс познания им самого себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью, размышление о самом себе как личности, осознание того, как его воспринимают и оценивают учащиеся, коллеги, другие окружающие люди.

В исследованиях Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской [4] и других педагогическая рефлексия выступает в качестве самоанализа и самооценки деятельности учителя, как фактор саморазвития, саморегуляции, как фактор управления педагогическим процессом.

Понятие самоанализа как самостоятельной категории не рассматривается философами и психологами, но оно тесным образом связано и органично входит в состав таких философских и психологических категорий, как самопознание, самосознание, саморегуляция, самооценка, рефлексия и самоконтроль.

В отечественной литературе представлены следующие подходы к анализу и самоанализу профессионально-педагогической деятельности:

- фрагментарный (модульный) подход к анализу педагогического опыта (В. И. Гмурман, Н. М. Яковлева и др.);
- изучение и анализ опыта на диагностической основе (Я. С. Турбовский и др.);
- анализ и самоанализ профессионально-педагогической деятельности с позиции педагогической рефлексии (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.);
- анализ и самоанализ педагогического опыта путем сопоставления с определенной, идеальной моделью профессионально-педагогической деятельности (Ф. Ш. Терегулов, Л. М. Фридман и др.).

Именно анализ и самоанализ (рефлексия) позволяют объяснить педагогические факты, явления, найти их причины, проникнув в глубину явлений и увидев то, что не лежит на поверхности и недоступно для внешнего наблюдения.

Рассмотрим место анализа и самоанализа (рефлексия) в структуре профессионально-педагогической деятельности.



Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую структуру, в состав которой входят многочисленные элементы.

Н. В. Кузьмина, применяя системно-структурный подход, обосновывает пятикомпонентную структуру педагогической деятельности, включающую в себя гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты [5].

Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин и другие педагогическую деятельность представляют как процесс решения множества педагогических задач. Под педагогической задачей ими подразумевается осмысление учителем сложившейся педагогической ситуации. Процесс решения педагогической задачи складывается из нескольких этапов:

- 1) постановка задачи;
- 2) принятие педагогических решений и планирование педагогического процесса;
- 3) выполнение намеченных решений;
- 4) анализ итогов педагогической работы, определение нового состояния объекта воспитания и новых педагогических целей [6].

По Л. М. Митиной [7], в структуру педагогической деятельности входят три основных компонента.

1. Педагогические цели и задачи. В каждый момент педагогической деятельности учитель имеет дело с иерархией целей и задач, диапазон которых охватывает как общие цели (цели школы, системы народного образования, общества), так и оперативные задачи.

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач. Выбор средств и способов педагогических воздействий должен быть ориентирован:

а) на ученика (кого учить?) как центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование нравственного, эмоционального, интеллектуального развития каждого ученика, на проектирование новых уровней его психического развития;

б) на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявления личностных возможностей и способностей в работе с детьми (кому учить?);

в) на отбор и переработку содержания учебного материала (чему учить?), подбор вспомогательного, иллюстративного, информационного материала, направленного на усвоение учениками системы знаний, обосновывающего глубокую связь учебного предмета с жизнью;

г) на выбор и применение методов (как учить?) организационных форм взаимодействия с учащимися и учащихся друг с другом, создание условий, облегчающих процесс обучения.

3. Анализ и оценка педагогических действий учителя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности учителя).

Исходя из анализа системно-структурного, функционального, задачного и методического подходов к содержанию и структуре педагогической деятельности, мы приходим к выводу, что анализ и самоанализ (рефлексия) не имеют четко закрепленного места в структуре педагогической деятельности, так как они пронизывают все ее компоненты. Анализ и самоанализ позволяют педагогу прогнозировать пути оптимального построения целостного педагогического процесса, вносить коррективы в процесс организации педагогической системы, оперативно оценивать изменения, происходящие в педагогической деятельности и в себе.

Рассмотрев структурные компоненты педагогической деятельности, мы определили, что каждый из них основан на аналитико-рефлексивных умениях:

а) постановка учителем педагогических целей и задач (аналитико-рефлексивные умения проявляются, когда учитель проектирует свою деятельность с учетом особенностей и возможностей учащихся);



б) выбор и применение средств воздействия на учащихся (с одной стороны, аналитико-рефлексивные умения проявляются как осознание учителем совокупности средств и методов деятельности с точки зрения адекватности их целям деятельности, ее объекту, результату, а с другой стороны, во взаимодействии учителя с учащимися, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно корректировать деятельность учащихся, творчески решать педагогические задачи);

в) контроль и оценка учителем своих педагогических воздействий (аналитико-рефлексивные умения проявляются в самоанализе и самооценке учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта, без этого невозможно осознать возникающие в практике проблемы, правильно выбрать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты, а кроме того, данные умения проявляются в формировании потребности учителя к профессиональному самообразованию).

Таким образом, реализация каждого компонента педагогической деятельности предполагает наличие у него аналитико-рефлексивных умений. Аналитико-рефлексивные умения составляют основу профессиональных умений, так как эффективность педагогического процесса обусловлена наличием постоянной обратной связи, которая позволяет педагогу своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов планируемому заданию.

В структуре профессиональной деятельности основным компонентом выступает действие, которое связано с умением.

Сущность понятия «умение» являлась предметом изучения многих ученых – педагогов, психологов, и в процессе разработки проблемы толкование понятия изменялось. Одни авторы считали, что умение – это вполне завершённый навык, другие считали умение составным компонентом деятельности, основу которых образует практическое применение полученных знаний и навыков.

В настоящее время педагогическая наука располагает рядом фундаментальных исследований, посвященных обоснованию классификации умений. В педагогической литературе существует несколько направлений классификации педагогических умений.

Первое направление характеризуется тем, что в основу классификации положены функции, выполняемые учителями в их профессиональной деятельности (А. И. Щербаков, О. А. Абдуллина).

Сторонники второго направления в качестве основы классификации умений рассматривают компоненты педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, В. К. Елманова). Каждому из этих компонентов соответствуют и профессиональные умения.

Этапы решения педагогических задач легли в основу классификации педагогических умений, предложенной Л. Ф. Спириным. Большое распространение получил профессиографический метод определения педагогических и управленческих умений В. А. Сластенина.

Говоря об аналитико-рефлексивных умениях, следует иметь в виду следующее:

- это совокупность педагогических умений, направленных на решение профессионально-педагогических задач по изучению состояния причин происшедших изменений в ходе целостного педагогического процесса в профессионально-педагогической деятельности коллег и собственной деятельности с целью ее корректирования и совершенствования (А. В. Христева);

- это умения осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности с позиции трудностей, возникающих в ходе профессиональной деятельности (И. Ф. Исаев);



– это специальные умения, позволяющие осмыслить социальный опыт педагогической деятельности, приобрести практические умения и навыки, апробировать на практике усвоенную образованность (Т. А. Гукова).

Итак, аналитико-рефлексивные умения будущего педагога по своей сути представляют собой совокупность интеллектуальных умений, понятийно, процессуально и функционально связанных с его самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием и направленных на осмысление и решение педагогических задач, сопоставление и обобщение педагогического процесса и собственной профессиональной деятельности [8].

Проблема умений в педагогике связана с процессом их целенаправленного формирования. Как отмечает В. А. Сластенин [9], «сформированность аналитических умений – один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить». Данное умение включает в себя ряд частных умений: умение расчленять педагогические явления на составные части; умение осмысливать каждую часть во взаимодействии с другими; умение находить в педагогической теории идеи, выводы, закономерности, адекватные рассматриваемому явлению; умение диагностировать педагогические явления; умение находить основную задачу и оптимальные способы ее решения; умение формулировать обоснованные выводы.

Признание рефлексии как специальной формы теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий, позволяет говорить об особой группе педагогических умений – рефлексивных. Их выделение обусловлено рядом причин. Прежде всего, тем обстоятельством, что анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой. Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Отсюда возникает необходимость в анализе собственной деятельности, который требует особых умений – рефлексивных: анализ правильности постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи и адекватность задач исходным условиям; анализ соответствия содержания деятельности учащихся поставленным задачам; анализ эффективности применявшихся методов, приемов, средств педагогической деятельности; анализ соответствия применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся; анализ причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания; анализ опыта своей деятельности в его целостности и соотносительности с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Проблема формирования умений у будущих учителей является одной из главных, от решения которой во многом зависит совершенствование всего учебно-воспитательного процесса в вузе, выбор методов и средств обучения и воспитания, путей реализации основных принципов данных процессов и в конечном итоге обеспечение учебных заведений страны высококвалифицированными специалистами.

Сформированность аналитико-рефлексивных умений создает предпосылку для полного применения выпускниками педагогического вуза своих творческих сил, способностей и дарований.

Процесс формирования аналитико-рефлексивных умений включает в себя теоретическое ознакомление с сущностью, содержанием и составом аналитико-рефлексивных умений и практическое овладение данным умением. При этом важными являются следующие:

– осознание студентами профессиональной и личностной значимости формирования аналитико-рефлексивных умений;



- раскрытие содержания умений, представляющих собой совокупность действий и операций, составляющих данные умения, и способов выполнения действий;
- разработка программы формирования аналитико-рефлексивных умений;
- организация и осуществление практической деятельности по овладению аналитико-рефлексивными умениями;
- оценка и контроль уровня сформированности аналитико-рефлексивных умений.

Эффективность овладения аналитико-рефлексивными умениями зависит также от глубины усвоения теоретических знаний и основанных на них практических действий, непосредственного ознакомления со способами действий и их осмысления.

Формирование системы практических действий, составляющих структуру умений, требует соблюдения определенной последовательности приемов обучения, которая обеспечивает: овладение теоретической основой аналитических действий, их целями, содержанием и способами выполнения; закрепление теоретических знаний; применение знаний на практике сначала по образцу, затем самостоятельно в процессе выполнения различных видов заданий; творческое применение знаний в процессе практического осуществления педагогического анализа в конкретных условиях работы школы.

Таким образом, аналитико-рефлексивная деятельность предполагает развитие педагогической логики, помогает осуществлять целенаправленный выбор варианта построения педагогического процесса, который позволит максимально эффективно воздействовать на личность ребенка. Овладение аналитической деятельностью стимулирует к непрерывному самообразованию и самопознанию, что естественным образом готовит педагога к успеху в профессиональной деятельности, становится инструментом поступательного совершенствования педагогического процесса.

Ссылки на источники

1. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
2. Вульф В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. – М.: «Магистр», 1995. – 112 с.
3. Психология: словарь-справочник / под ред. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича. – Минск: «Хелтон», 1998. – 399 с.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат.
5. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. – 218 с.
6. Спирин Л. Ф., Степинский М. А., Фрумкин М. Л. Основы педагогического анализа. – Ярославль: ЯГПУ, 1985. – 85 с.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
8. Хутиз З. М. Формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей в процессе педагогической практики. – Майкоп: Изд-во «Магарин О. Г.», 2010. – 152 с.
9. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

Zarema Khutyiz,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the chair of pedagogy and pedagogical technologies, Adyghe State University, Maikop

zarema_khutiz@mail.ru

Theoretical fundamentals of formation of analytical-reflexive skills of future teachers

Abstract. The author discusses the specifics of teaching activities, describes the content and structure of analytical and reflective activities of a teacher.

Key words: analysis, self-analysis, reflection, analytical-reflexive skills.

References

1. Kuljutkin, Ju.N. Suhobskaja, G.S. (eds.) (1990) *Myshlenie uchitelja: lichnostnye mehanizmy i ponjatijnyj apparat*, Pedagogika, Moscow, 104 p. (in Russian).

ISSN 2304-120X



9 772304 120142

0 6





2. Vul'fov, B.Z., Har'kin, V.N. (1995) *Pedagogika refleksii*, "Magistr", Moscow, 112 p. (in Russian).
3. D'jachenko, M.I. Kandybovicha, L.A. (eds.) (1998) *Psihologija: Slovar'-Spravochnik*, "Helton", Minsk, 399 p. (in Russian).
4. Kuljutkin, Ju.N. Suhobskaja, G.S. (eds.) (1990) *Myshlenie uchitelja: lichnostnye mehanizmy i ponjatijnyj apparat*, Pedagogika, Moscow, 104 p. (in Russian).
5. Kuz'mina, N.V., Rean, A.A. (1993) *Professionalizm pedagogicheskoj dejatel'nosti*, Izd-vo SPbGU, St. Petersburg, 218 p. (in Russian).
6. Spirin, L.F., Stepinskij, M.A., Frumkin, M.L. (1985) *Osnovy pedagogicheskogo analiza*, JaGPU, Jaroslavl', 85 p. (in Russian).
7. Mitina, L.M. (2004) *Psihologija truda i professional'nogo razvitija uchitelja*, Akademiya, Moscow, 320 p. (in Russian).
8. Hutyz, Z.M. (2010) *Formirovanie analitiko-refleksivnyh umenij u budushhih uchitelej v processe pedagogicheskoj praktiki*, Izd-vo "Magarin O.G.", Majkop, 152 p. (in Russian).
9. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Mishhenko, A.I., Shijanov, E.N. (2000) *Pedagogika: Uchebnoe posobie*, Shkola-Press, Moscow, 512 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»