

# РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*Сурикова О.В.*

Республика Беларусь, г. Минск, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»

Качественно новый этап в развитии педагогической практики ознаменован широким использованием идей рефлексивной педагогики в процессе повышения квалификации учителей. Данное направление привнесло в теорию и практику последипломного образования педагогов систему развития творческих способностей на основе активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

Основопологающая идея рефлексивной педагогики заключается в том, что в качестве источника, содержательного компонента обучения учителей должен выступать разнообразный личностный и профессиональный опыт, развитие которого непрерывно и предполагает постоянный переход от одной стадии к другой.

По мнению авторов этого педагогического направления (К.Роджерс, Д.Шон, М.Уоллес), профессиональный опыт учителя включает в себя два вида знаний: приобретенные (теоретические) знания и эмпирические знания, основанные на субъективном опыте. Причем, «приобретенные знания являются результатом усвоения содержания той или иной науки или опыта других людей, субъективные знания включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности» [4]. Два вида этих знаний представляют в своей совокупности систему концептуальных моделей, или профессиональных конструктов, которые определяют осознанную или неосознанную готовность учителя к соответствующим действиям. Концептуальные модели выполняют функцию регуляторов профессиональной деятельности и позволяют учителю свободно действовать в стандартных ситуациях. Однако как только условия деятельности меняются, в работе возникает сбой, привычные схемы поведения становятся неэффективными стереотипами, устаревшими «конструктами», которые превращаются в тормозящий фактор осуществления педагогической деятельности. Замена таких «конструктов» является необходимой, и рассматривается сторонниками рефлексивной педагогики как

процесс профессионального развития. Основным условием, обеспечивающим замену одних концептуальных моделей на другие, является непрерывный процесс рефлексии, под которым понимается «комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности» [6, с.15].

Один из основоположников рефлексивной педагогики М. Уоллес полагает, что «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а профессиональной стагнации учителя» [6, с.25]. В этой связи «стратегической целью обучения учителей должна стать не столько задача сообщения новых знаний, сколько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит профессиональная компетентность педагога» [7, с.8]. Таким образом, рефлексивная педагогика исходит из того, что уровень профессиональной компетентности педагога зависит, в первую очередь, от самого учителя, который должен стать субъектом индивидуального профессионального развития, осмысленно регулирующим стандарты своего поведения и деятельности.

Рефлексивная педагогика позволяет соединить разрыв между профессиональным знанием как таковым и его применением на практике. Поскольку профессиональное знание обретается в результате «рефлексивного 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» [4]. Такой подход позволяет педагогу осознанно и целенаправленно подниматься на новые, более высокие, уровни профессиональной деятельности.

Одной из основных задач и функций последипломного образования является личностно-профессиональное развитие педагогов, содействие повышению уровня профессиональной компетентности учителей. В этой связи, организация обучения на основе постоянной рефлексии профессиональной деятельности и анализе педагогического опыта может рассматриваться как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя.

Реализация идей рефлексивной педагогики в учебном процессе последипломного образования может осуществляться как совокупность следующих условий:

- 1) организация рефлексивной среды;
- 2) создание рефлексивного сообщества;

3) актуализация рефлексивности педагога; 4) осуществление специально организованной рефлексивной деятельности[1].

*Организация рефлексивной среды.* Под рефлексивной средой понимается система условий развития личности педагога, открывающей последнюю возможность самоисследования и самокоррекции личностных профессиональных ресурсов. Функции рефлексивной среды: 1) развивающая; 2) организующая; 3) регулятивная; 4) социальная; 5) интегрирующая; 6) смыслотворческая [3].

Основными направлениями работы в рефлексивной среде, по мнению М. Н. Авериной, 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. Т. е. основное предметное наполнение, реализуемый в условиях рефлексивной среды контент – это личностно-профессиональный опыт субъектов. Функция рефлексивной среды заключается в стимулировании сотворчества, создании условий выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

*Создание рефлексивного сообщества предполагает,* что педагог вступает в кооперацию с коллегами, методистами, преподавателями. Общая образовательная, педагогическая, рефлексивная деятельность субъектов протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность другого, сохраняя своеобразие своих действий. Результатом таких отношений в профессиональной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество.

*Актуализация рефлексивности педагога.* Предполагается, что 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» [1]. Формируется рефлексивная компетентность педагога как акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и определяется как метакомпетентность.

*Осуществление специально организованной рефлексивной деятельности.* Данное направление может быть организовано в виде рефлексивного анализа индивидуальной профессиональной деятельности педагогов.

Рефлексивный анализ выступает ключевым в комплексе вышеназванных условий и является ведущим фактором развития профессиональной компетентности учителей, так как представляет собой эффективное средство изучения и исследования педагогами ресурсов индивидуальной профессиональной деятельности.

Рефлексивный анализ представляет собой процесс, «осуществляемый в рефлексивной позиции, включающий реконструкцию осуществленного действия (деятельности и т.п.), критику предшествующего опыта и модификацию нормативного обоснования для последующего опыта» [2, с.264]. Рефлексивный анализ профессиональной деятельности педагогов может осуществляться как индивидуально, так и коллективно, а также предполагает наличие определенных этапов [5, с.30]:

1 этап: определение затруднений в профессиональной деятельности педагога (выявление и фиксация затруднительной ситуации);

2 этап: реконструкция затруднительной ситуации профессиональной деятельности педагога;

3 этап: описание затруднительной ситуации профессиональной деятельности в категориях и понятиях педагогической науки (теоретическая интерпретация);

4 этап: проблематизация профессиональной деятельности педагога (критика затруднительной ситуации на основе критериев эффективной педагогической деятельности);

5 этап: перенормирование профессиональной деятельности педагога (выработка оптимального пути разрешения затруднительной ситуации, определение ориентиров развития педагогической деятельности).

Рефлексивный анализ педагогической деятельности представляет собой технологическую модель обучения на основе исследования индивидуального профессионального опыта, выступает действенным средством включения учителя в процесс непрерывного профессионального образования и развития профессиональной компетентности.

Достижения и открытия рефлексивной педагогики ориентируют систему последипломного образования на создание особой рефлексивной образовательной среды, которая будет отличаться высоким уровнем открытости внешним воздействиям, многообразием видов связей и высоким потенциалом

саморазвития, обеспечивать андрагогическое и методологическое сопровождение педагога в течение всей его профессиональной жизни, содействовать становлению и развитию профессиональной компетентности учителей.

Литература:

1. Аверина, М. Н. Формирование и развитие рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей / М. Н. Аверина // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 1. — С. 108—110.

2. Анисимов, О. С. Методологический словарь / О. С. Анисимов. — Четвертое издание, дополненное и переработанное — М., 2008. — 414 с.

3. Белобородова, М. Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М. Е. Белобородова // Вектор науки ТГУ. — 2013. — № 2(24). — С. 396—398.

4. Гарай, В. Б. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя / В. Б. Гарай, К. С. Куракбаев // Педагогическая инноватика [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pedinnovatika.jimdo.com>. — Дата доступа: 05.04.2015.

5. Сурикова, О. В. Рефлексивный анализ профессиональной деятельности педагога: учеб.-метод. пособие / О. В. Сурикова; ГУО «Акад. последиплом. образования». — Минск: АПО, 2011. — 96 с.

6. Wallace, M. Training Foreign Language Teachers/ Michael J. Wallace. - Cambridge University Press, 1991. - 180 p.

7. Wallace, M. Action research: How to do it / M. Wallace // Paper presented at the 2nd international conference of the Malaysian English language teaching association, 24-27 May 2007 (mimeo).