

УДК 378.046.4

Лазарева Ирина Николаевна

Lazareva Irina Nikolaevna

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированного перевода Дальневосточного федерального университета
editor@hist-edu.ru

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Vocationally Oriented Translation of Far Eastern Federal University
editor@hist-edu.ru

РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПУТИ РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

REFLECTIVE PARADIGM OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE WAYS OF PROGRESS AND IMPLEMENTATION

Исследуя образцы передового зарубежного опыта в системе профессионального развития, автор представляет результаты анализа динамики рефлексивных практик по освоению практических навыков осуществления рефлексии и условия, обеспечивающие развитие функциональных позиций самопознания педагога.

By means of the research into the models of advanced foreign experience the author presents the results of the analysis of the reflective model practices evolution concerning the mastering practical skills for implementation of reflection and condition ensuring the functional positions development for teacher self-actualization.

Ключевые слова: профессиональное развитие, аналитико-рефлексивная деятельность, рефлексивный подход, педагогическая самодиагностика.

Key words: professional development, analytical and reflective activity, reflective practice approach, teacher-training self check.

Современный взгляд на педагогический профессионализм, связанный с новыми целевыми установками образования, неизбежно влечет радикальную трансформацию роли преподавателя. Подготовка молодежи к успешной и продуктивной деятельности в формирующемся глобальном обществе требует от преподавателя освоения новых компетенций, таких как организация обучения, гарантирующего интеллектуальный рост учащихся освоение современных методических средств, рефлексия актуальной профессиональной деятельности, осуществление деятельности по самообразованию.

В период поисков новой модели педагогического образования определённый интерес представляют современные исследования зарубежного опыта. В частности, заслуживает внимания системный подход к проблеме развития профессионального мастерства в США, где в последние десятилетия наметилось стабильное углубление инновационных процессов в поиске путей повышения эффективности преподавания. Здесь актуальна эффективность специалиста связана с новой культурой мышления, что влияет на расстановку акцентов в содержательной части непрерывного педагогического образования, которое активно переориентируется на формирование рефлексивности, т.е. способности осмысления своих собственных действий [1, с. 9]. R. Marzano, один из ведущих специалистов в области образовательных реформ США, подчёркивает, что преподаватель приобретает уверенность в своей профессиональной компетентности благодаря той интеллектуальной базе, которая формируется через рефлексивный анализ [2]. Согласно D. Boud, R. Keogh, D. Walker, при определённой организации, интеллектуально-эмоциональной деятельности, способность продуманно и гибко обращаться к различным подструктурам профессиональных знаний выводит на новый уровень познания и оценки [3].

Рефлексивная модель профессионального развития обладает широкими потенциальными возможностями. В отличие от традиционной модели, она предполагает использование информации из многочисленных источников окружающей действительности, исследовательские ресурсы и живую практику. Методы её весьма разнообразны: взаимопосещение и анализ уроков, педагогическое исследование деятельности для выработки мер, изучение творческих работ учащихся, анализ частного случая, описание прошлого опыта, рефлексивная беседа, составление плана по самообразованию, работа в группе, журнал самонаблюдений, моделирование, сетевое взаимодействие, занятие с наставником и др. Преимущества рефлексивного подхода в профессиональном развитии педагогов представлены в таблице.

Таблица 1

Два подхода к профессиональному развитию преподавателя

	Традиционный	Рефлексивный
Цель	получение знаний	изменение отношения к своей деятельности

Концептуальная идея	изменение через нормативное знание на рациональном уровне	изменение через самосознание на рациональном, эмоциональном, социальном, культурном уровнях
Содержание	Знание: - переданное - предметно-абстрактное - знание теории	Знание: - переданное и извлечённое - предметное и процедурное - знание теории и практики
Технологический процесс	инструктивный стандартные инструктивные методики	диалектический; опытно-экспериментальный
Преподаватель-инструктор в роли	знаток-эксперт	помощник
Роль специалиста-практика	пассивный потребитель информации	активный исследователь

В подходах к разработке моделей выработки внутреннего механизма самонаблюдения можно проследить определённую динамику в стремлении технологизировать процесс развития профессионализма.

D. Schon, автор широко известной модели «The Reflective Practitioner» («Мыслящий практик») [4] выделяет основные формы профессиональной рефлексии в зависимости от тех функций, которые она выполняет во времени.

Таблица 2

Модель рефлексивной практики D. Schon

Ситуативная рефлексия reflection-in-action		Ретроспективная рефлексия reflection-on-action
Этап подготовки занятия	Этап реализации запланированных действий	Этап анализа процесса и результата деятельности
- представление о ходе деятельности; - выбор наиболее эффективных способов обучения; - планирование	-соотнесение с меняющимися условиями собственных действий -своевременное реагирование - контроль элементов деятельности	1)обсуждение с коллегами и учащимися 2)анализ и оценки выполненной деятельности, 3)осознание, понимание и структурирование полученного опыта, 4) Запись в журнале самонаблюдений.

В модели D. Schon заданы основополагающие составляющие рефлексивной практики преподавателя. Согласно D. Schon, главная цель рефлексивной практики – приостановка с целью осмысления возникших трудностей [5]. Это является необходимым для выработки новых решений в профессиональной деятельности, а в дальнейшем – получения идеального результата в виде изменения привычных, но устаревших или неадекватных схем работы.

В последующем предпринимаются различные уточнения, что должен включать в себя процесс педагогической рефлексии; разрабатываются варианты сопровождения, упорядочения хода оценки собственной деятельности. В основном детализируется этап ретроспективной рефлексии, имеющий отношение к оценке результата. Например, E.F. Sparapani [6, с. 21-23] предлагает использовать следующую карту самооценки развивающего потенциала учебного занятия.

1. Укажите, как минимум, три сильные стороны вашего урока.
2. Укажите, как минимум, три слабые стороны вашего урока.
3. Какие изменения в мышлении/поведении/ценностно-смысловых ориентациях вы смогли наблюдать у студентов?
4. Какие изменения в мышлении/поведении/ценностно-смысловых ориентациях вы смогли наблюдать в себе во время разработки и проведения занятия.
5. Дайте короткое (2-3 предложения) описание того, какое место на вашем занятии отводилось каждому из нижеследующих аспектов: обработка информации; критическое мышление; принятие решений; творческое мышление.
6. Каким образом осуществлялась обратная связь? Насколько эффективно?

Одна из последних разработок в области профессионального развития педагогов США – «Модель оценки качества преподавания» (The Marzano Teacher Evaluation Model) [7], разработанная научно-исследовательской лабораторией под руководством R. Marzano, адресованная тем, кто искренне заинтересован в достижении вершин профессионального мастерства. Модель отличается рядом значимых преимуществ, одно из которых видится в том, что предлагается, по сути, технология формирования способности к преобразующей рефлексии.

Необходимо отметить, что модель отличается ярко выраженной направленностью на инициирование внутриличностных изменений на уровне самосознания (изменения «второго порядка»),

которые происходят на более глубоком уровне и являются результатом применения методов, стимулирующих включение высокоорганизованного мышления. Как правило, такой процесс, требующий немалых интеллектуальных усилий, связан с естественным внутренним противодействием сложной, искусственно созданной процедуре самоисследования. М. Fullan комментирует эти негативные явления следующим образом: «Имея дело с непривычными для обыденного сознания полями практики вы всё лучше понимаете, что творческим прорывам и достижениям всегда предшествует период мрачных размышлений, смятения, поисков, переживаний и нервно-психического напряжения, за чем следуют периоды душевного подъёма, нарастающей уверенности в себе по мере того, как вы преодолеваете нежелательные реакции и неотступно следуете намеченной цели самоизменения [8, с. 26].

В разработке стратегического набора педагогической самодиагностики Marzano исходит из системного видения образовательного учреждения как триады – преподавание, учение, управление и оговаривает условием участие руководства образовательного учреждения в непростом процессе поиска ресурсных возможностей преподавателя. Для того чтобы изменения на уровне самосознания успешно развивались и продолжали совершенствоваться руководителям необходимо иметь соответствующий настрой и способность предпринимать действия, направленные на:

- наличие учебных программ, методических средств, контрольно-измерительных материалов;
- разработку плана работы и средств оптимизации труда преподавателей;
- расширение и углубление интеллектуализации педагогической деятельности;
- наличие в коллективе специалиста, инспирирующего убеждённость преподавателей в необходимости перемен;
- осуществление разносторонней контрольно-оценочной деятельности;
- формирование у преподавателей способности самоизменения.

Исходными положениями выступают слагаемые эффективной организации учебного процесса – преподавание, управление, проектирование. Рефлексивный анализ данных областей педагогической деятельности задаёт вектор движения к успеху, когда в процессе работы над собой преподаватель постепенно обретает уверенность в своих силах и возможностях. Согласно модели, рефлексивная деятельность преподавателя включает следующие области задач:

I. Планирование и подготовка

- к обучающей деятельности по конкретной теме;
- к использованию учебных материалов и технических средств обучения;
- информационных материалов, представляющих ценность и смысл для учащихся.

II. Рефлексивный анализ включает:

- а) оценку результативности собственной деятельности в виде
 - выявления конкретных участков достижений и неудач в преподавании;
 - оценки эффективности отдельно взятых уроков и разделов учебной программы;
 - оценки эффективности определённых методов обучения для разных категорий учащихся.

б) разработку и мониторинг успешности процесса реализации плана профессионального роста.

III. *Коллегиальность в профессиональной деятельности*, которая рассматривается через призму создания благоприятных условий для психологически комфортного режима умственного труда; обмена педагогическими идеями и методиками; развития образовательных инициатив.

IV. Организация учебного процесса.

Рассмотрим более подробно данный раздел, находящийся в непосредственном соприкосновении с областью задач повышения качества академической успеваемости, традиционно приоритетной задачей образования. Попутно отметим, что из шестидесяти элементов стратегической рефлексии сорок один элемент имеет применение в том или ином сегменте типового учебного занятия (предметное содержание, интеллектуальные и практические умения, регламентные процедуры, оперативные действия). Вопросы, направленные на осмысление, выполняют роль «мысленного зеркала», в котором находят отражение ключевые аспекты, касающиеся повседневного режима работы, обучения предметным дисциплинам, создания благоприятной психологической обстановки. Итак, данный сегмент представлен следующим составом рефлексивно-аналитических вопросов: «*Что я обычно делаю, чтобы*

- 1) чётко обозначить учебные цели и результаты?
- 2) отслеживать процесс продвижения студентов к результату?
- 3) акцентировать успешную деятельность учащегося?
- 4) обеспечить соблюдение правил поведения и работы на занятии?

- 5) оптимально обустроить учебное пространство?
- 6) представить наиболее важную учебную информацию?
- 7) организовать взаимодействие студентов с целью постижения смысла и продуцирования нового знания?
- 8) предварительно изучить предлагаемый студентам новый учебный материал?
- 9) сегментировать отобранный материал на удобные для усвоения смысловые фрагменты?
- 10) помочь студентам обработать новую информацию?
- 11) помочь студентам конкретизировать новую информацию?
- 12) помочь студентам записать и представить освоенное знание?
- 13) помочь студентам задуматься над процессом и результатом своего обучения?
- 14) осуществить критический обзор пройденного материала?
- 15) задействовать студентов в процессе применения и совершенствования своих знаний?
- 16) использовать на аудиторных занятиях результаты, полученные в ходе выполнения домашнего задания?
- 17) помочь студентам исследовать сходства и различия в изучаемом материале?
- 18) помочь студентам проанализировать ошибки, допущенные в ходе рассуждения?
- 19) помочь студентам использовать на практике умения, стратегии и процедуры продуктивного мышления?
- 20) помочь студентам осуществить повторение полученных знаний?
- 21) вовлечь учащихся в процесс выполнения заданий повышенной сложности?
- 22) вовлечь учащихся в процесс выполнения заданий, включающих выдвижение гипотезы и её проверку?
- 23) обеспечить учащихся информационными ресурсами и методическими руководствами?
- 24) задействовать в учебном процессе всех учащихся?
- 25) использовать на занятии учебные игры?
- 26) определить коэффициент участия студентов в образовательном процессе?
- 27) дать возможность свободного перемещения в ходе занятия?
- 28) поддерживать энергичный темп занятия?
- 29) поддерживать активность и энтузиазм учащихся?
- 30) использовать в ходе урока преимущества дружеского спора?
- 31) предоставить студентам возможность поговорить о себе?
- 32) представить необычную, вызывающую интерес информацию?
- 33) включать в учебную деятельность элементы юмора?
- 34) позволить студентам осознать последствия несоблюдения правил и предписаний?
- 35) помочь студентам понять необходимость соблюдения правил и предписаний?
- 36) понять личные интересы учащихся и их жизненный опыт?
- 37) использовать невербальные способы выражения одобрения и расположения к учащимся?
- 38) продемонстрировать объективную оценку и контроль?
- 39) продемонстрировать уважение к студентам с недостаточно высоким уровнем способностей?
- 40) подобрать вопросы для студентов с недостаточно высоким уровнем способностей?
- 41) обдумать ответ вместе со студентом, имеющим недостаточно высокий уровень успеваемости [7]?

Данный перечень элементов оценки эффективности деятельности преподавателя можно рассматривать как ресурс методических средств. Представленный формат методологических указаний для рефлексивного анализа несёт идею повышения ответственности преподавателя за свою работу в аспекте постановки и реализации целей образовательного процесса, осуществления контроля и взаимодействия на уроке, наблюдения за учебным процессом и обсуждения результатов наблюдений.

Практическое руководство Marzano предполагает решение и этих задач. Каждая из категорий включает ряд конкретных стратегий, способы их инкорпорации в тот или иной сегмент занятия, оценочную шкалу, помогающую выработать рефлексивно-оценочную позицию. Мы представили технологическую карту рефлексивной самооценки следующим образом.

Категория 22: Что я делаю, чтобы вовлечь учащихся в процесс выполнения заданий повышенной трудности, предусматривающих выдвижение гипотезы и её проверку?

- Нахожу подтверждение, что студенты обладают фактологическим знанием по исследуемому вопросу;
- Отслеживаю индивидуально или в групповом порядке процесс продвижения в ходе выполнения задания.
- Наглядно показываю и осуществляю пошаговое обучение для каждого вида учебных задач
- Предоставляю время для практической отработки каждого шага перед тем, как приступить к выполнению всего задания.
- Содействую тому, чтобы студенты исследовали сходства и различия между разновидностями заданий: по решению проблемных ситуаций, выработке решения, проведения исследования.
- Обеспечиваю студентов графическими систематизаторами и наглядными пособиями, чтобы помочь студентам запомнить последовательность шагов в каждом случае.
- Демонстрирую пример того, как должно выглядеть успешно выполненное задание.

Как я это делаю?

Вовлечение учащихся в процесс выполнения заданий повышенной трудности (решение проблем, принятие решений, проведение исследования и др)	4. Инновационность	3. Профессиональное исполнение	2. Развитие умения	1 Начальный этап	0. Неиспользование
	адаптирую и создаю новые стратегии для конкретной ситуации и конкретного студента.	осуществляю мониторинг процесса формирования умения обобщения и проверки гипотезы	задействую учащихся в заданиях повышенной трудности, но делаю это скорее механически, нежели целенаправленно	использую данную стратегию неправильно, выпуская отдельные элементы	Мне надо использовать эту стратегию, но я этого не делаю

Рис.1. Технологическая карта педагогической самодиагностики

Теоретическую значимость модели стратегической рефлексии мы видим в том, что она предлагает толкование понятия высокого профессионализма в преподавании, помогает понять природу его составляющих. Практическая ценность модели рефлексивной практики нового поколения в том, что это не просто техника оценки продуктивности проделанной работы, но, прежде всего, инструмент совершенствования профессиональных умений. Реалистичность имеющегося практического руководства подтверждается словами американского исследователя D. Reeves: «Если преподаватели занимаются систематическим наблюдением и исследованием своей профессиональной деятельности, а также следят за степенью влияния педагогических техник на уровень достижений учащихся, то результаты этого рефлексивного анализа в конечном итоге преобразовывают процедуру педагогической отчётности из весьма бесплодного занятия в конструктивную, созидательную силу улучшающую качество образования в целом» [9, с. 5-6].

Как утверждают американские специалисты [10], самый мощный «побочный эффект» применения практик рефлексивного анализа – дальнейшее развитие мотивации профессионального становления педагога. Расширение горизонтов успешности и достижение подлинных вершин профессионального мастерства. Именно такой перманентный процесс и служит развитию профессии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Grimmett P., Erickson G.* Reflection in teacher education. New York, 1988.
2. *Marzano R.* Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring // Journal of Reading. 1991. 34(7).
3. *Boud D., Keogh R., Walker D.* Reflection: Turning experience into learning. London, 1985.
4. *Schon D.F.* The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. San Fransisco, 1990.
5. *Schon D.F.* Coaching Reflective Teaching / In P. Grimmett & G. Erickson (Ed.), Reflection in Teacher Education (pp. 19 - 29). New York, 1988.
6. *Sparapani E.F.* The Effect of Teaching for Higher-Level Thinking: An Analysis of Teacher Reactions // Education. 2000. 121(1).
7. *Marzano R.J.* Becoming a reflective teacher. Bloomington, 2012.
8. *Fullan M.* Leading in a culture of change. San Francisco, 2001.
9. *Reeves D.* Accountability for Learning: How Teachers and School Leaders Can Take Charge. Alexandria, 2004.
10. *Grimmett P.P., Echols F.H.* Teacher and administrator shortages in changing times // Canadian Journal of Education. 2002. 25(4).