

На правах рукописи

БИКТАГИРОВА ГУЛЬНАРА ФЕРДИНАНДОВНА

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**13. 00. 01 – общая педагогика,
история педагогики и образования**

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Казань – 2004

Работа выполнена на кафедре педагогики в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования “Казанский государственный университет им. В.И Ульянова-Ленина”

Научный руководитель: Доктор педагогических наук, профессор
Казанцева Л.А.

Официальные оппоненты: Доктор педагогических наук, профессор
Курамшин И.Я.
Кандидат педагогических наук
Усова С.Н.

Ведущая организация: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования “Марийский государственный педагогический институт им. Н.К. Крупской”

Защита состоится 24 июня 2004 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.081.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования “Казанский государственный университет им. В.И Ульянова-Ленина” по адресу: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18, корп. 2, ауд. 309.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке им. Н.И. Лобачевского ГОУВПО “Казанский государственный университет им. В.И Ульянова-Ленина”

Автореферат разослан “ 22 ” мая 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор

Л.А. Казанцева

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. В основе стратегии современного педагогического образования в условиях его модернизации лежит субъективное развитие и саморазвитие личности учителя, способного выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле.

Практика показывает, что эту стратегию может воплотить учитель, обладающий таким ключевым качеством личности как рефлексия, в числе главных признаков которой - особое отношение педагога к собственной деятельности, когда само ее содержание выступает для учителя предметом анализа и ценностно-смысловой оценки. Это позволяет учителю выявлять и осмысливать причины своих успехов и неудач, разрабатывать способы их решения применительно к собственным условиям, обеспечивать устойчивую динамику творческой самореализации и саморазвития, а, значит, создавать основу успешного решения инновационных образовательных задач современной школы.

И в этом виде проявляется уже не просто рефлексия как одна из функций личностного уровня человеческой психики, а его педагогическая рефлексия как целостный педагогический феномен личностно ориентированной профессиональной деятельности учителя, обеспечивая ее смыслопоисковую, аналитико-оценочную направленность, развитие образа "Я" учителя, выполняя организующую (интегративную) функцию.

Вместе с тем, эмпирический анализ проявления педагогической рефлексии учителя свидетельствует о значительных проблемах ее развития, как на этапе подготовки учителя, так и в его активной профессиональной деятельности. Педагогическая рефлексия учителя не развивается в должной мере в системе традиционного вузовского образования. Не решается полностью задача развития педагогической рефлексии и в практической деятельности учителя: недостает опыта применения теоретических знаний как средства самостоятельного решения проблемных ситуаций. Это проявляется в деятельности не только молодых учителей, но и зрелых педагогов.

У учителей часто наблюдаются низкие показатели интереса к себе, сосредоточения усилий на защите своего "Я", предъявление повышенных требований к окружающим. Учителя испытывают, как правило, трудности при анализе и осмыслении нестандартных педагогических ситуаций, требующих выхода за пределы собственного "Я", что сказывается, в конечном итоге, на эффективности педагогического труда.

В своей практической деятельности в школе не каждый педагог в состоянии самостоятельно преодолеть существующие трудности и развить современный уровень педагогической рефлексии, чаще всего этот процесс протекает стихийно и не эффективно. Очевидно, в целостном виде эта проблема может получить свое развитие и разрешение в процессе

повышения квалификации, который традиционно выступает важнейшим интегративным элементом профессиональной социализации педагога.

Эти обстоятельства выдвигают целый спектр теоретических и практических вопросов, связанных с осмыслением рефлексии учителя как педагогического феномена, процесса ее развития в новой парадигмальной форме с учетом ее целостного характера. В рамках нового подхода особую актуальность приобретает проблема развития педагогической рефлексии современного учителя и дидактических условий ее реализации в процессе повышения квалификации.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена:

- определяющей ролью педагогической рефлексии в развитии активной профессионально-личностной позиции современного учителя, перспективы и пространства его профессионального развития;
- недостаточной теоретической и праксеологической разработанностью сущности педагогической рефлексии как целостного педагогического феномена и развития ее в процессе повышения квалификации;
- неадекватностью реального уровня педагогической рефлексии учителя современной стратегии развития личности педагога, как субъекта инновационного процесса обучения, как субъекта познания, самопознания и саморазвития, как субъекта творческой деятельности.

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе феномену рефлексии педагога уделяется значительное внимание. Различные аспекты рефлексии педагога освещены в работах многих ученых – философов, психологов, социологов, педагогов: В. И. Андреева, А. Г. Асмолова, М. М. Бахтина, Л. И. Божовича, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Коржуева, Ю. Н. Кулюткина, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, А. В. Петровского, В. А. Попова, Л. С. Подымовой, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейна, С. Ю. Степанова, И. Н. Семенова, В. И. Слободчикова, В. А. Сластенина и других.

Однако различные подходы к ее анализу не исчерпывают проблему рефлексии как педагогической категории и не в полной мере раскрывают ее конструктивный интегративный характер в деятельности учителя в условиях постоянно меняющейся образовательной ситуации. На этот факт обращают внимание А. В. Брушлинский и В. А. Поликарпов, замечая, что профессиональное назначение учителя состоит в том, чтобы обратить объекты и педагогические ценности в предмет специальной рефлексии и коммуникации.

Сущность рефлексивно-педагогической ориентации учителя предполагает отношение к себе не только как к познаваемому объекту, но и как к субъекту педагогического действия; не только интегрирует характеристики, свойственные рефлексии как функции личности, но и проявляет их в процессе конструктивного педагогического взаимодействия – в способах и характере действий, поступков через само (познание,

оценку, регуляцию, актуализацию, проектирование и реализацию) в контексте формируемых в педагогике идеалов и ценностей.

Таким образом, в процессе теоретико-практического исследования обнаружилось следующие **противоречия** развития педагогической рефлексии современного учителя:

- между возрастающим значением педагогической рефлексии в профессиональной деятельности современного учителя и недостаточной теоретической и операциональной разработанностью данного феномена;
- между объективной необходимостью развития рефлексии учителя как личностно-ценностного педагогического феномена и отсутствием необходимых дидактических условий реализации в процессе повышения квалификации.

Названные противоречия указывают направление исследовательского поиска и позволяют обозначить **проблему** исследования: Каковы содержательно-процессуальные основы и дидактические условия эффективного развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации?

Объективная необходимость решения обозначенной проблемы, недостаточная научно-практическая дидактическая разработанность и ее возрастающая актуальность определили выбор темы диссертационного исследования: **“Дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации”**.

Объект исследования – процесс и результаты развития педагогической рефлексии современного учителя.

Предмет исследования – дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить дидактические условия развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации.

Гипотеза исследования: развитие педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации будет успешным, если:

- в процессе курсового обучения рефлексия системно раскрывается на теоретико-методологическом уровне и развивается на практике как системообразующий компонент личностной и профессиональной культуры современного педагога;
- структурирование содержания и организация данного процесса будут нацелены на поэтапное углубление и расширение личностно-ценностного, смыслового поля профессионально-педагогической деятельности, а также на проектирование учителем стратегии творческого самопознания и саморазвития с учетом индивидуальных уровней ее развития;
- будет обеспечена интеграция принципов культуросообразности, проблемности, системности, вариативности, дополнительности в

образовательной, игровой, проектно–творческой, исследовательской деятельности;

- обеспечивается в процессе сотворчества целенаправленное развитие особенностей рефлексивной мыследеятельности и интеллектуальных умений, лежащих в ее основе;

- применяется диагностика уровней педагогической рефлексии и динамики ее развития и саморазвития.

Достижение цели исследования в контексте выдвинутой гипотезы обусловило постановку и решение следующих взаимосвязанных **задач**:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ сущности понятия “педагогическая рефлексия учителя”, особенностей и возможностей процесса повышения квалификации для развития и саморазвития педагогической рефлексии учителя.
2. Выявить особенности курсового обучения в процессе повышения квалификации, обеспечивающие развитие педагогической рефлексии учителя.
3. Выявить уровни педагогической рефлексии и дидактические условия ее развития в процессе повышения квалификации.
4. Апробировать дидактические условия эффективности развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации.

Теоретико-методологической основой исследования являются личностно-деятельностный и аксиологический подходы к образованию, диалектический метод познания, теории и концепции развития личности, которые в большей степени отражают сущность и особенности рефлексивного познания личностью окружающего мира и себя в этом мире. Особое внимание обращалось на механизм развития личности, который разрабатывался в трудах классиков психологической науки (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн) и современников (Л. И. Анциферова, В. А. Петровский, Б. Д. Эльконин и др.).

Исследование опиралось также на фундаментальные исследования, посвященные: специфике педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин); природе педагогического знания (В. В. Краевский); технологизации учебного процесса (В. В. Гузеев, Г. К. Селевко); педагогической диагностике и мониторингу (Л. П. Качалова, А. А. Орлов); целостности учебно-воспитательного процесса (В. П. Беспалько); педагогике творческого саморазвития (В. И. Андреев); рефлексии как основному компоненту методологической культуры (Л. А. Казанцева), теории проблемно-развивающего обучения (В. В. Давыдов, М. И. Махмутов); ценностному педагогическому проектированию (О. Г. Прикот); развитию личности в системе непрерывного образования (С. Г. Вершловский); формированию профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации (Р. Х. Гильмеева); личностно-целостному подходу

(Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков); непрерывному образованию педагогов с учетом национально-региональных особенностей (Р. А. Исламшин) и другие.

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки основных положений гипотезы был использован **комплекс методов:** теоретические (анализ философской, психологической, педагогической литературы); социологические методы (анкетирование, беседы); экспертная оценка; констатирующий и формирующий эксперименты; изучение и обобщение педагогического опыта, статистические методы.

Экспериментальная работа (социолого-педагогические опросы, диагностический и формирующий эксперимент) проводилась на курсах повышения квалификации учителей, классных руководителей Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан и в школах республики.

Исследование проводилось в несколько этапов в период с 1999 по 2004 гг.

Основные этапы исследования:

Первый этап (1999 - 2000 гг.) – изучалась философская, психолого-педагогическая литература, осуществлялась систематизация понятийного аппарата исследования, выявлялись противоречия в контексте выбранной стратегии исследования. Проведенный анализ научной литературы позволил сформулировать исходные теоретико-методологические позиции, проблему, объект, гипотезу, задачи, выбрать методы исследования.

На данном этапе были разработаны спецкурсы “Рефлексивная деятельность учителя”, “Познай самого себя”.

Второй этап (2000 - 2002 гг.) – осуществлялась систематизация теоретического эмпирического материала, конкретизация основных положений гипотезы. Проводился диагностический срез с целью выявления уровней педагогической рефлексии слушателей курсов повышения квалификации. Выявлялись дидактические условия, обеспечивающие продуктивное развитие педагогической рефлексии учителя. Результатом этого этапа явилось также обоснование необходимости развития у слушателей курсов на всех этапах повышения квалификации личностных и профессиональных качеств, являющихся предпосылкой и основой эффективности развития педагогической рефлексии.

Третий этап (2003 - 2004 гг.) – осуществление формирующего эксперимента, теоретическое осмысление его результатов. Обобщение и систематизация теоретико-экспериментальных результатов исследования и их оформление.

Достоверность исследования обусловлена использованием фундаментальных работ отечественных ученых и зарубежных специалистов; комплексным и системным подходом к использованию эмпирических и теоретических методов исследования; сочетанием

пробного (пилотажного), диагностического и формирующего этапов исследования; опорой на передовой педагогический опыт и практику организации учебного процесса на основе активных методов и современных технологий обучения, математико-статистической обработкой социолого-педагогических данных эксперимента.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

Уточнено и расширено сущностное представление о педагогической рефлексии учителя как о личностно-ценностном “ядре” методологической, интеллектуальной, креативной профессионально-педагогической культуры.

Обосновано, что личностно и профессионально значимыми структурными компонентами педагогической рефлексии являются: теоретико-методологический, мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-чувственный, процессуально-деятельностный, исследовательский в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Обосновано, что отбор и структурирование содержания организации процесса курсового обучения должны быть нацелены на развитие у учителей особенностей рефлексивной деятельности (самонаблюдение, самоосознание, самоанализ, самокоррекция, смыслотворчество) и рефлексивного мышления (проблемность, системность, критичность, интуитивность, эмпатийность, дополнительность).

Выявлены и раскрыты уровни педагогической рефлексии: стихийно-эмпирический, репродуктивный, системно-деятельностный, творческий.

Теоретически обоснована и экспериментально подтверждена необходимость процесса поэтапного овладения учителем педагогической рефлексией в образовательной, игровой, проектно-творческой, исследовательской деятельности с учетом индивидуального рефлексивного опыта, нацеленной на развитие интеллектуальных умений продуктивной рефлексивной мыследеятельности.

Установлена значимость межсубъектного диалога в становлении, корректировке и развитии рефлексивного опыта учителей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты расширяют и конкретизируют современные представления о педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации как системно-ценностном феномене профессионально педагогической культуры современного педагога и дидактических условиях ее развития; раскрыты и обоснованы возможности аксиологического, личностно-деятельностного, культурологического, креативного подходов и интеграции в развитии педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации.

Практическая значимость исследования заключается в разработке учебно-тематических планов и программ спецкурсов “Рефлексивная деятельность учителя”, “Познай самого себя”, практических занятий, деловых игр, направленных на развитие педагогической рефлексии

слушателей курсов повышения квалификации; в разработке комплекса диагностических методик, тестов содержательно-процессуального и уровневого развития педагогической рефлексии учителя.

Результаты исследования могут быть использованы также в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов в системе высшего педагогического образования.

На защиту выносятся следующие положения:

Педагогическая рефлексия учителя – это личностно-ценностное смыслообразующее “ядро” методологической, интеллектуальной, креативной профессионально-педагогической культуры современного учителя.

Процесс повышения квалификации учителей должен обеспечивать необходимые и достаточные условия для целенаправленного, системного, поэтапного овладения ими теоретико-методологическими, психолого-педагогическими основами развития педагогической рефлексии и ее компонентов: теоретико-методологического, мотивационного, ценностно-смыслового, эмоционально-чувственного, процессуально-деятельностного, исследовательского, являющихся базовыми в общей структуре профессиональной компетентности учителя в целом.

Образовательную, игровую, проектно-творческую, исследовательскую деятельность учителей в процессе курсового обучения целесообразно проектировать и реализовывать на основе интеграции принципов системности, проблемности, вариативности, дополнительности, обеспечивающих развитие особенностей рефлексивной деятельности (самонаблюдение, самоосознание, самоанализ, самокоррекция, смыслотворчество), рефлексивной мыследеятельности (проблемность, системность, критичность, интуитивность, эмпатийность, дополнительность) и интеллектуальных умений (анализировать, сравнивать, осуществлять индуктивные и дедуктивные умозаключения, выдвигать гипотезу, систематизировать, проводить аналогии, моделировать, проектировать свою деятельность на перспективу и др.).

Динамика развития педагогической рефлексии у учителей в процессе курсового обучения предполагает поэтапный уровневый переход (стихийно-эмпирический, репродуктивный, системно-деятельностный, творческий) с учетом их актуального индивидуального рефлексивного опыта и стратегий личностного и профессионального саморазвития.

Субъект–субъектный диалог преподавателей и слушателей является личностно–ценностной основой становления, расширения и корректировки индивидуального рефлексивного опыта.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования прошли апробацию на курсах повышения квалификации учителей Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан. Результаты исследования докладывались на методологическом семинаре института, на международной научно-практической конференции “Гуманистические

традиции и инновации в педагогике” (Казань, 2003 г.); всероссийских научно-практических конференциях: “Формирование исследовательской компетенции учителя в системе непрерывного образования” (Казань, 2002 г.), “Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждений образования” (Москва–Казань, 2004 г.); республиканских научно-практических конференциях: “Инновационная деятельность учителя иностранных языков в условиях модернизации образования” (Казань, 2003 г.), “Современные подходы к формированию будущего у школьников” (Казань, 2003 г.), “Реализация личностно-ориентированного подхода в педагогической и управленческой деятельности в условиях модернизации” (Казань, 2004 г.).

Структура диссертации. Диссертация структурно отражает логику исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (191 источник), 13 таблиц, 4 рисунков, приложения.

Основное содержание диссертации

Во введении обоснована актуальность темы исследования; определен научный аппарат; изложены научная новизна и практическая значимость работы; раскрыты положения, выносимые на защиту; обозначены этапы исследования, данные об апробации и внедрении его результатов.

В первой главе – **“Теоретические основы и предпосылки развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации”** представлен анализ состояния проблемы в философской и психолого-педагогической литературе. Рассмотрено понятие “рефлексия” в философском, психологическом и педагогическом аспектах, определены сущность понятия “педагогическая рефлексия”, ее роль, функции в структуре профессиональной деятельности учителя, дана эмпирическая характеристика педагогической рефлексии современного учителя.

Изучение и анализ научной литературы показали, что рефлексия как философская категория прошла длительный путь своего развития. В целом, в контексте философско-методологической проблематики рефлексия трактуется как: способность разума и мышления обращаться на себя; диалектическая методология познания; феномен сознания, выделение человеком себя из окружающего мира; компонент методологической культуры, способность к научному обновлению и критическому осмыслению.

Механизм же рефлексии как особого вида деятельности определяется и разрабатывается в рамках психологии. С позиции психологии рефлексия рассматривается в контексте развития личности. На этот факт обращают внимание психологи и педагоги, рассматривая рефлексия как функцию, которая обогащает представление о личности в жизнедеятельности человека, как специфическую природу личностного уровня человеческой

психики, процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания и форм своего опыта, смысловую сферу и механизм образования личностной культуры (Л. И. Анциферова, В. В. Давыдов, Г. А. Ковалев, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов, В. В. Столин и др.).

В педагогической деятельности рефлексия связана со стремлением педагога к анализу, самоанализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций социальной значимости. В педагогических исследованиях рефлексия рассматривается как основа и результат профессионального и личностного саморазвития; способность учителя выходить за пределы своего “я”; форма самосознания и саморегуляции, деятельности и коммуникации; функция, способность, принцип самоопределения, саморазвития, цель развития личности и т.д. (В. И. Андреев, Л. М. Аболин, Л. А. Казанцева, В. В. Краевский, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.).

С этих позиций учитель выступает и субъектом рефлексивного познания, и субъектом рефлексивной педагогической деятельности. В этом смысле учитель проявляет уже не просто свою рефлексивную функцию, а педагогическую рефлексивную как системно-ценностный профессионально-личностный феномен. Его суть не в том, чтобы утвердить единственно правильный смысл профессионального творчества, а в том, чтобы развить способность учителя к неустанной рефлексии, поиску смысла этой деятельности, к постоянному, разумному сомнению в истинности однажды найденных педагогических решений.

В результате педагогическая рефлексия учителя предстает как: ценность-регулятив педагогической деятельности (аксиологический аспект); цель, способ, форма, функция деятельности, ее результат и критерий (деятельностный аспект); концентрированное выражение личности педагога (личностный аспект).

С учетом этого педагогическая рефлексия выражается, прежде всего, не в предметных знаниях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, ставших неотъемлемой сутью Я-концепции. С этих позиций развить педагогическую рефлексивную – значит выработать культуру личностно-развивающей, личностно-творческой, самоорганизующей аналитико-оценочной рефлексивной деятельности, которая приобретает особую смысловую и эмоциональную “нагрузку” как форма проявления педагогической рефлексии.

Таким образом, проведенный нами анализ позволил сформулировать понятие педагогической рефлексии учителя. Педагогическая рефлексия учителя – это личностно-ценностное, смыслообразующее “ядро” методологической, интеллектуальной, креативной профессионально-педагогической культуры современного учителя.

Педагогическая рефлексия учителя реализуется в рефлексивной деятельности, объединяющей аналитико-оценочную и смыслопоисковую деятельность в единую метадеятельность. Формами ее проявления на

практике выступают различные виды профессиональной деятельности педагога, прежде всего, диагностическая, конструктивно-проектировочная, исследовательская.

В диссертации представлены и охарактеризованы уровни развития педагогической рефлексии (стихийно-эмпирический, репродуктивный, системно-деятельностный, творческий), соответствующие им типы учителей (репродуктивный, конструктивный, творческий (исследовательский)) и компонентная структура педагогической рефлексии: теоретико-методологический, мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-чувственный, процессуально-деятельностный, исследовательский (рис. 1).



Рис. 1. Структурные компоненты педагогической рефлексии учителя

Развитие педагогической рефлексии учителя осуществляется в течение всей его профессиональной деятельности. Особое значение рефлексия имеет для учителя при определении того, на каком уровне мастерства он находится, а также в укреплении гуманистической позиции (интереса к другому человеку), овладении приемами поиска нестандартных решений, осуществлении систематического выхода в рефлексивную позицию в учебно-воспитательном процессе.

Анализ опыта проявления педагогической рефлексии в профессиональной деятельности учителя показал тенденцию роста уровня рефлексии по мере овладения педагогом новым педагогическим опытом. Вместе с тем, в исследовании отмечается, что на практике процесс развития педагогической рефлексии протекает стихийно, носит узко-прагматический характер и фактически сводится к отдельным рефлексивным умениям учителя. Этому свидетельствует, в частности, неумение системно применять учителем полученные знания в своей профессиональной деятельности, конструктивно критически ее осмысливать и переоценивать, устанавливать диалектическую взаимосвязь между самооценкой и оценкой результатов практической деятельности в целях повышения эффективности педагогического труда.

В целом, проведенный теоретический и эмпирический анализ нас убедил в том, что осмысление педагогической рефлексии не только как важнейшего внутреннего регулятора развития личности, а как целостного феномена педагогической деятельности учителя предполагает осуществление ее развития на всех этапах профессионального образования педагога, в том числе и в процессе повышения квалификации.

Во второй главе – **“Дидактические условия и экспериментальные результаты проверки эффективности развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации”** рассмотрены дидактические особенности развития педагогической рефлексии, разработан процесс этого развития, представлены дидактические условия его построения и опытно-экспериментальные результаты реализации на курсах повышения квалификации.

В работе отмечается, что курсовое обучение в процессе повышения квалификации в связи с его ориентацией на развитие педагогической рефлексии учителя обретает качественно новые сущностные характеристики и требует дидактического обеспечения. Именно через дидактический процесс может осуществляться процесс познания как условие актуализации рефлексивной учебной деятельности, которая сама, в свою очередь, становится основой развития рефлексивных знаний, умений и опыта слушателей.

Обычная практика организации курсовой подготовки в процессе повышения квалификации включает в себя учебно-тематическое планирование в виде своего рода “отрефлексированных”, рационализированных проблем, представленных в понятиях соответствующих учебных предметов.

В условиях рефлексивного обучения происходит смещение учебных акцентов в сторону интеграции когнитивного и личностного опыта, то есть возникает задача проделать как бы обратную операцию: ввести личностный контекст в познавательную задачу и поставить слушателя курсов в рефлексивную позицию по отношению к учебному материалу, к коллегам и к самому себе. Более того, включение личности в решение задачи, в нашем случае, связано с особыми личностными проявлениями

слушателя в виде оценки процесса и результата решения, придания смысла, проявления креативности и собственно рефлексии своего усвоения, взятия на себя ответственности за полученный результат и др.

Многообразие форм взаимодействия личностного и предметного опыта в рамках курсов повышения квалификации обуславливается специфическим содержанием и способами постановки и решения задач учебно-тематического плана. Оно выражается в развитии способности слушателя устанавливать рефлексивные отношения своего повседневного, обыденного и научного опыта, осознавать и преодолевать собственные заблуждения.

В исследовании подчеркивается, что дидактические особенности развития педагогической рефлексии учителя в процессе тематического планирования проявляются в интеграции принципов культуросообразности, системности, проблемности, вариативности, дополнительности, благодаря которым учебная информация должна включать в себя необходимость таких умений рефлексивной мыследеятельности как системный анализ, сравнение, индукция, дедукция, мысленный эксперимент, абстрагирование, алгоритмирование, моделирование, проектирование, структурированных с учетом особенностей этой мыследеятельности.

Изучаемый материал выступает как своеобразная основа для ценностно-смысловых поисков и актуализации рефлексивного механизма учебных действий. Учебный процесс развития рефлексии, в основе которого – рефлексивность, является многомерным, многоуровневым, строится на основе осознания обучающими способов деятельности и, прежде всего, своих собственных изменений в результате коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, с дидактических позиций развитие педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации специально направлено на формирование у слушателя опыта личностной самоорганизации и выражается в его готовности к исполнению специфической рефлексивной функции личности по отношению к социуму (педагогической действительности и ее субъектам) и собственной профессиональной деятельности (жизнедеятельности в целом).

Выявленные нами дидактические особенности и эмпирические характеристики развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации легли в основу проектирования курсового обучения через связанные между собой циклы (этапы): диагностический, обучающий, критериально-моделирующий, стратегический, активизирующие рефлексия самодвижения слушателей курсов и формирование способности к самопознанию, саморазвитию, самоорганизации и критериальной перестройке собственной деятельности.

Это достигается на лекциях-дискуссиях, лекциях-диалогах, практических занятиях, в процессе участия в: деловых и ролевых играх,

отработке слушателями своего поведения в учебных микроисследованиях; индивидуальных и групповых консультациях, изучении имеющегося рефлексивного опыта и собственной рефлексивной деятельности в процессе активного развивающего обучения, имитирующей различные виды социального взаимодействия.

Суть первого этапа состоит в организации рефлексивного анализа в форме деловой игры “Моя рефлексивная культура”, самодиагностики слушателями, осознании своих затруднений и самоопределении в предстоящей учебной деятельности, определении исходного уровня педагогической рефлексии. Обучающий этап создает основу для осмысления, анализа причин затруднений с помощью вариативных форм обучения (лекционно-практических занятий, проблемного семинара, разнообразных тренингов), введения систематических теоретических знаний о педагогической рефлексии. На третьем этапе организация критериального моделирования становится основной целью обучения, идет поиск конструктивных путей целенаправленного развития особенностей и умений рефлексивной мыследеятельности в игровой и проектно-творческой форме. На последнем этапе отслеживается динамика уровня развития педагогической рефлексии в игровой деятельности и с помощью самодиагностики, намечается стратегия дальнейшего саморазвития.

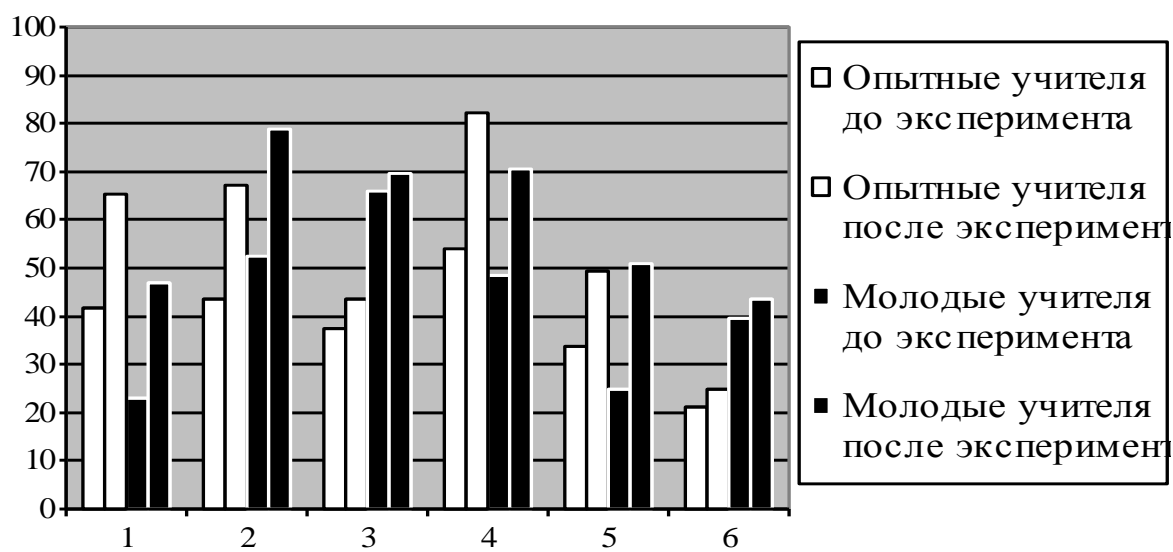
Учебный процесс завершается выполнением итоговой работы: защита индивидуального проекта, презентация творческой лаборатории “Я и мир вокруг меня”, выступления на итоговых семинарах, конференциях, коллективная и индивидуальная рефлексия итогов работы в условиях деловой игры и т. п.

Проделанная работа показала, что развитие педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации успешно реализуется только при условии целенаправленного, систематического освоения дидактических условий психолого-педагогического и процессуально-технологического свойства, включающих алгоритмизированные рефлексивные процедуры и формы курсовой подготовки учителя, а также методы активизации проявления рефлексии педагога в собственной учебной деятельности.

Комплекс дидактических условий выстраивается с учетом специфики организации каждого этапа курсового обучения и вариантов его целеполагания на основе стимулирования проявлений и развития личностью педагога ее рефлексивных функций в учебном процессе. Опытно-экспериментальная организация процесса обучения слушателей на курсах повышения квалификации на основе соответствующих дидактических условий оказалась достаточно эффективной. Доказательством этому стал сравнительный анализ результатов диагностики. Основным объектом диагностики выступали учителя (классные руководители), проходящие курсовую подготовку на базе Института повышения квалификации и переподготовки работников

образования Республики Татарстан. Всего в работе курсов, проводившихся в 2000-2003 гг. в разные периоды времени, приняло участие 328 педагогов.

При включение в процесс активного рефлексивного обучения у слушателей курсов возрастает потребность в системных теоретико-методологических знаниях, они переосмысливают свою практическую деятельность, критически конструктивно оценивают ее и деятельность коллег, прогнозируют собственные затруднения, вариативно подходят к ее проектированию, моделируют свое саморазвитие на перспективу, о чем свидетельствует динамика развития особенностей мышления учителя в процессе обучения на курсах повышения квалификации (рис 2).



1– проблемность; 2– системность; 3– критичность; 4– интуитивность;
5– эмпатийность; 6– дополнительность

Рис 2. Динамика развития особенностей мышления учителя в процессе повышения квалификации.

Критериями для анализа являлись изменения в самоопределении учителя (то есть рост соответствующих потребностей и их качественная перестройка – обращение на “себя”, осознанное целеполагание в учебных действиях), появление умений рефлексивно относиться к своей деятельности, направлять ее на поиск способов критериальной самоорганизации.

Операциональное измерение процесса экспериментального развития педагогической рефлексии учителя опиралось на выявленную нами компонентную структуру и показатели, ее отражающие:

- теоретико-методологический компонент включает соответствующие знания и умения по обеспечению рефлексивной деятельности: владение теоретическими основами рефлексивной деятельности, владение

аналитико-оценочными методами педагогической работы, знание основных психолого-педагогических закономерностей и умение их применять, перенимать опыт других;

- мотивационный компонент отражает интерес (потребность) учителя к педагогической рефлексии, обеспечивающий всесторонний, системно-целостный процесс самопознания, самоанализа, самореализации и самокоррекции;
- ценностно-смысловой компонент предполагает осознание учителем ценности своей личности и своей профессиональной деятельности, критического осмысления своей деятельности и деятельности коллег;
- эмоционально-чувственный включает эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя.
- процессуально-деятельностный компонент структуры педагогической рефлексии отражает способность учителя осуществлять вариативно рефлексивную деятельность через следующие показатели: выделить противоречия; систематизировать проблемную ситуацию; способность спроектировать свое саморазвитие на перспективу;
- исследовательский компонент включает: умение творчески решать исследовательские задачи в педагогической ситуации; умение прогнозировать возможные затруднения учащихся; способность применять на практике полученные знания.

Данные динамики показателей развития педагогической рефлексии в процессе курсового обучения на основе результатов “входной” и “выходной” диагностики свидетельствуют о позитивных тенденциях этого процесса (по условной 4-х балльной шкале (от 0 до 3); чем ближе значение показателя к 3-м баллам, тем выше показатель уровня развития педагогической рефлексии). Общие структурные изменения выглядят следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Динамика развития основных компонентов в структуре педагогической рефлексии учителя

Структурные компоненты педагогической рефлексии	Уровень развития до эксперимента	Уровень развития после эксперимента
Теоретико-методологический	1,7	2,55
Мотивационный	1,6	2,7
Ценностно-смысловой	1,7	2,5
Эмоционально-чувственный	1,7	2,6
Процессуально-деятельностный	1,7	2,53
Исследовательский	1,6	2,47
Итого	1,66	2,56

Обращает на себя внимание более высокий уровень развития мотивационного компонента рефлексии (2,7 балла). Это важный момент, поскольку без позитивного мотивационного компонента не представляется возможным “запуск” и динамика процесса развития педагогической рефлексии учителя. Изучение мотивации педагогов на рефлексивную деятельность показало, что доминирующими мотивами, лежащими в основе положительного отношения к педагогической рефлексии и ее проявления, стали внешние познавательные мотивы (сделать учебно-воспитательный процесс более продуктивным и желание его совершенствовать) и внутренние мотивы достижения личности (повышение своего профессионального уровня, педагогического мастерства).

В среднем диапазон динамики показателей развития уровня педагогической рефлексии учителя в процессе курсового обучения составил 0,8 балла. Конечный уровень развития составил 2,56 балла, что свидетельствует о существенных изменениях и сформированном достаточно высоком уровне рефлексии учителя-слушателя курсов.

Это произошло, прежде всего, за счет снижения в два раза доли учителей с низким уровнем педагогической рефлексии учителя и роста (также в два раза) доли учителей с высоким уровнем рефлексии.

До начала курсового экспериментального обучения признаки высокого (творческого) уровня педагогической рефлексии и готовности к ее реализации проявились лишь у 9 % учителей от общего числа участников. В то время как низкие уровни (репродуктивный и теоретико-эмпирический) имели 34,7 % учителей (таблица 2).

Таблица 2

Общая динамика уровня развития педагогической рефлексии учителя (в %)

Уровни развития	До эксперимента	После эксперимента
Творческий (более 2,5 б.)	9,0	18,6
Системно–деятельностный (2,5-1,5 б.)	56,3	66,0
Репродуктивный (1,5-0,5 б.)	27,6	14,2
Теоретико-эмпирический (ниже 0,5 б.)	7,1	1,2

В результате дифференцированного (вариативного) и последовательного применения дидактических условий к концу эксперимента почти каждый пятый слушатель (18,6 %) достиг высокого уровня рефлексии, а доля учителей с репродуктивным уровнем снизилась с показателя 27,6 % до 14,2 %, что подтверждает позитивное влияние комплекса дидактических условий на процесс развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации.

В целом, приведенные данные позволяют констатировать положительную динамику отношения к рефлексивной деятельности. Это проявляется в увеличении количества педагогов, считающих педагогическую рефлексию обязательным и возможным компонентом педагогической деятельности (92 %). В процессе диагностики результатов курсовой подготовки у педагогов зафиксировано повышение интереса к педагогической рефлексии.

Полученные данные при отслеживании результатов эксперимента позволили нам сделать вывод, что в процессе рефлексивного обучения актуализируется мотивация профессионального самосовершенствования учителя, которая дает возможность переориентироваться от роли эксперта, носителя готового знания – к роли организатора и координатора рефлексивного взаимодействия.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность развития педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации и дидактических условий его реализации, дающих возможность каждому учителю, находясь на своем профессиональном уровне, изучать основы педагогической рефлексии и применять их в своей педагогической работе.

В заключении изложены основные результаты исследования и вытекающие из них **выводы**:

1. В отечественной педагогической теории и практике образования взрослых возрастает значение педагогической рефлексии учителя как системно-ценностного феномена, от уровня развития которой во многом зависит состояние педагогической культуры и педагогического мастерства учителя.

2. В процессе повышения квалификации целесообразно системно и целостно раскрыть теоретико-методологические и психолого-педагогические основы процесса развития педагогической рефлексии, являющейся системообразующим компонентом в структуре профессиональной компетентности и культуры современного учителя.

3. Взаимосвязанными и взаимодополняемыми структурными компонентами педагогической рефлексии являются: теоретико-методологический, мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-чувственный, процессуально-деятельностный, исследовательский.

4. Процесс курсового обучения должен обеспечивать необходимые и достаточные условия для поэтапного развития особенностей рефлексивной деятельности (самонаблюдение, самоосознание, самоанализ, самокоррекция, смысловое творчество), мыследеятельности (проблемность, системность, критичность, интуитивность, эмпатийность, дополнительность), а также интеллектуальных умений (системный анализ, сравнение, выдвижение предположений, индукция, дедукция, мысленный эксперимент, абстрагирование, алгоритмирование, моделирование, проектирование своей деятельности на перспективу и др.).

5. Индивидуальными уровнями овладения учителем педагогической рефлексией являются: стихийно-эмпирический, репродуктивный, системно-деятельностный, творческий. Динамика уровневых переходов обеспечивается целенаправленным развитием у учителей личностно-профессиональных, ценностно-ориентировочных стратегий саморазвития.

6. Образовательную деятельность в процессе повышения квалификации учителей целесообразно строить на основе интеграции принципов системности, проблемности, вариативности, дополнительности в различных формах обучения (деловые игры, проектирование, микроисследования, практические занятия, лекции–дискуссии и т.д.), а также продуктивного субъект-субъектного диалога.

Результаты эксперимента подтвердили справедливость основных положений гипотезы об условиях эффективности развития педагогической рефлексии современного учителя в процессе повышения квалификации.

Учитывая сложность и многомерность проблемы развития педагогической рефлексии учителя в процессе повышения квалификации, исследование не претендует на ее полную и всестороннюю экспликацию. Проведенное нами исследование и апробация его результатов создают основу для дальнейших поисков, направленных на оптимизацию технологических аспектов процесса развития педагогической рефлексии учителя, модернизацию средств обеспечения и развития в процессе повышения квалификации.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих **публикациях автора**:

1. Биктагирова Г.Ф. Педагогическая рефлексия учителя: содержание и процесс развития / Г.Ф. Биктагирова. – Казань: Образовательные технологии, 2004. – 51 с.

2. Биктагирова Г.Ф. Формирование педагогической рефлексии классных руководителей: Методическое пособие / Г.Ф. Биктагирова. – Казань: Образовательные технологии, 2003. – 38 с.

3. Биктагирова Г.Ф. Рефлексия учителя как педагогический феномен / Г.Ф. Биктагирова // Гуманистические традиции и инновации в педагогике. Научные труды и материалы X Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию Российской Академии образования (Казань, 10 декабря 2003 г.) / Под ред. З. Г. Нигматова, Р. Ш. Маликова. – Казань: Изд-во Казанск. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 108-109.

4. Биктагирова Г.Ф. Развитие рефлексивной культуры воспитывающих кадров в системе повышения квалификации / Г.Ф. Биктагирова // Формирование исследовательской компетенции учителя в системе непрерывного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 19-20 декабря 2002 г. – Казань: Школа, 2003. – С.81-82.

5. Биктагирова Г.Ф. Рефлексивная деятельность современного учителя / Г.Ф. Биктагирова // Модернизация профессиональной подготовки

молодежи в системе учреждений образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 2 ч.: Ч.1. – Москва-Казань: Изд-во “Таглитат” Института экономики, управления и права, 2004. – С. 144-146.

6. Биктагирова Г.Ф. Развитие рефлексивных способностей слушателей в системе повышения квалификации / Г.Ф. Биктагирова // Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждений образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 2 ч.: Ч.2. – Москва-Казань: Изд-во “Таглитат” Института экономики, управления и права, 2004. – С. 31-33.

7. Биктагирова Г.Ф. Развитие рефлексии слушателей в процессе повышения квалификации / Г.Ф. Биктагирова // Профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования /Под ред. Р.А. Исламшина, Р. Х. Гильмеевой. – Казань, 2004. – С. 146-149.

8. Биктагирова Г.Ф. Педагогическая рефлексия в инновационной деятельности учителя / Г.Ф. Биктагирова // Инновационная деятельность учителя иностранного языка в условиях модернизации образования: Тезисы республиканской научно-практической конференции, ноябрь 2003 г. – Казань, 2003. – С.65-71.

9. Биктагирова Г.Ф. Готовность учителя к рефлексивной деятельности / Г.Ф. Биктагирова // Современные подходы к формированию будущего у школьников: Материалы республиканской научно-практической конференции. – Казань, 2003. – С.56-60.

10. Биктагирова Г.Ф. Рефлексия учителя в педагогической деятельности / Г.Ф. Биктагирова // Реализация личностно-ориентированного подхода в педагогической и управленческой деятельности в условиях модернизации: Тезисы республиканской научно-практической конференции: К 75-летию ИПКРО РТ / Под ред. Р. А. Исламшина, Р. Х. Гильмеевой. – Казань, 2004. – С.45-47.