

0-750204

На правах рукописи



ХУТЫЗ Зарема Магаметовна

**ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИКО-РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ**

Специальность 13.00.08 - теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Майкоп - 2005

Работа выполнена в Адыгейском государственном университете

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Хакунова Фатимет Пшимафовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Сажина Наталья Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
Нагоева Зарема Нурбиевна

Ведущая организация: Московский гуманитарный
педагогический институт

Защита диссертации состоится 25 июня 2005 года в 10 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.001.04 в Адыгейском государственном университете по адресу: 385000, г.Майкоп, ул.Университетская, 208.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Адыгейского государственного университета.

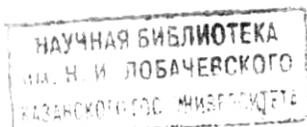
Автореферат разослан 25 мая 2005 года.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000125095

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



Кудаев М.Р. Кудаев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Учитель становится ключевой фигурой общества XXI века. Об этом свидетельствует вклад учительства в сохранении не только единого образовательного пространства, но и в сохранении единства российского общества в целом. Это предъявляет высокие требования к качеству подготовки студентов высшего педагогического образования, к повышению квалификации работающих учителей, к их профессиональному совершенствованию.

Психолого-педагогическим основам формирования личностных качеств педагога, проблемам его профессиональной подготовки посвящены исследования О.А. Абдуллиной, Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, А.Г. Асмолова, Е.П. Белозерцева, А.А. Бодалева, Е.В. Бондаревской, Ф.Н. Гоновой, В.И. Горовой, В.И. Загвязинского, Л.Н. Захаровой, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, З.К. Меретуковой, А.И. Пискунов, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызиной, Ю.С. Тюнникова, А.И. Щербакова и др.

Наряду с изучением общих проблем подготовки учителя исследуются и более частные вопросы. В ряде публикаций уделяется внимание проблеме формирования педагогических умений (О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, С.И. Кнсельгоф, Н.В. Кузьмина, Е.А. Милерян, К.К. Платонов, Л.И. Рувинский, В.А. Сластенин, А.В. Усова, А.И. Щербаков, И.С. Якиманская и др.), рассматривается роль и особенности педагогической практики в формировании профессионально-педагогических умений (О.А. Абдуллиной, Е.П. Белозерцева, З.И. Всильевой, Н.Н. Загряжской, В.К. Розова, В.П. Тарантея и др.).

Между тем, проведенный нами анализ практики вузовской подготовки показал, что выпускники педагогических вузов недостаточно готовы к различным видам профессиональной деятельности и, в частности, к аналитико-рефлексивной. Результаты их аналитико-рефлексивной деятельности представляют собой, в основном, констатацию фактов, описание педагогических явлений без проникновения в их сущность.

В выполненных к настоящему времени диссертационных исследованиях отражены проблемы формирования аналитических умений студентов (работы Т.В. Абрамовой, Т.Д. Андроновой, А.Г. Гостева, Т.А. Гуковой, М.А. Ковардоковой, Г.А. Нагорной, Н.А. Тоскиной, и др.); раскрыто единство анализа

и самоанализа (работы А.В. Христовой, Л.В. Яковлевой и др.); показаны пути развития рефлексии педагогической деятельности (работы А.В. Поминова, И.А. Стеценко, Ф.П. Хакуновой и др.).

Вместе с тем, остается не исследованным ряд актуальных вопросов, связанных с построением процесса формирования аналитико-рефлексивных умений у будущего учителя: не определены состав и структура аналитико-рефлексивных умений, не выявлены педагогические условия эффективного формирования аналитико-рефлексивных умений будущих учителей в процессе педагогической практики и др.

Таким образом, актуальность исследования определяется возникшим противоречием между:

- возросшей потребностью общества в творческой личности учителя и необходимостью совершенствования в этой связи его профессионально-педагогической подготовки;
- необходимым и реальным уровнем сформированности аналитико-рефлексивных умений педагога и недостаточной разработанностью теории и методики формирования данных умений в педагогическом вузе;
- наличием ресурсов для формирования аналитико-рефлексивных умений в процессе педагогической практики и недостаточным использованием этих ресурсов в целях формирования названных умений.

Выделенные противоречия позволили сформулировать проблему: каковы условия, обеспечивающие эффективность формирования у будущего учителя аналитико-рефлексивных умений в процессе педагогической практики.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы, а также ее высокая практическая значимость обусловили выбор темы диссертационной работы.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить условия формирования у будущих учителей аналитико-рефлексивных умений в процессе педагогической практики.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущего учителя в вузе.

Предмет исследования: педагогические условия формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей в процессе педагогической практики.

Гипотеза исследования: формирование готовности к аналитико-рефлексивной деятельности у будущего учителя в процессе педагогической практики будет эффективным, если:

- в его основу будет положена модель формирования у будущих учителей аналитико-рефлексивных умений, включающая мотивационно-целевой, когнитивно-операциональный, аффективный, оценочный и методический компоненты как проектной основы совокупности педагогических условий данного процесса;

- методика организации педагогической практики обеспечивает в соответствии с предложенной моделью поэтапное формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. Определить сущность и состав аналитико-рефлексивных умений будущего учителя.
2. Выявить совокупность педагогических условий, обеспечивающих формирование аналитико-рефлексивных умений.
3. Разработать модель процесса формирования аналитико-рефлексивных умений и предложить методику ее реализации.
4. Осуществить экспериментальную проверку разработанной модели и методики организации практики, целенаправленно формирующей аналитико-рефлексивные умения у будущих учителей.

Методологической основой исследования явились философские положения о единстве теории и практики, явления и сущности; положения материалистической диалектики, теории познания; положения о социальной природе психической деятельности человека. Методологическими ориентирами явились системный, личностный и деятельностный подходы к процессу профессиональной подготовки.

Теоретическую основу исследования составили: психологические теории развития личности и деятельности (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теоретические основы структуры педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.И. Щербаков и др.); психолого-педагогические подходы к рассмотрению проблем формирования профессионально-педагогических умений (О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.), а также теоретические основы организации и проведения педагогической практики (О.А. Абдуллина,

З.И. Васильева, Ф.Н. Гоноболин, Н.Н. Загрякина, В.К. Розов, В.Л. Тарантей и др.); научные представления о сущности и технологии педагогического анализа (В.С. Баймаковский, Ю.А. Конаржевский, Л.Ф. Спириин, М.Л. Фрумкин и др.); технологии обучения рефлексивной деятельности (Т.В. Белозерцева, И.А. Стещенко, Ф.П. Хакунова и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотетических положений была использована совокупность общенаучных и педагогических методов:

- *теоретические*: анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; теоретическое обобщение, моделирование;
- *эмпирические*: наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ продуктов деятельности студентов;
- *статистические методы* обработки экспериментальных данных, их качественный и количественный анализ.

База исследования. Опытно-экспериментальной базой исследования явились педагогический факультет, факультет адыгейской филологии и культуры Адыгейского госуниверситета, Кошехабльский филиал Адыгейского государственного университета. На констатирующем этапе эксперимента в исследовании принимали участие учителя школ № 2; 5; 7; 22; Адыгейской республиканской гимназии г. Майкопа, выпускники АГУ.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2000 по 2005 гг. и включало три этапа:

На первом этапе (2000-2001гг.) осуществлялся теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; исследовалось состояние проблемы в педагогической практике; разрабатывался понятийный аппарат исследования; определялись состав и структура аналитико-рефлексивных умений. Был проведен констатирующий эксперимент и анализ его результатов, осуществлена разработка модели формирующего эксперимента.

На втором этапе (2001-2004гг.) был проведен формирующий эксперимент, в ходе которого проверялась гипотеза исследования, осуществлялась апробация авторской модели формирования у студентов аналитико-рефлексивных умений в ходе теоретической и практической подготовки в вузе.

На третьем этапе (2004-2005гг.) завершение формирующего эксперимента, анализ и обобщение результатов экспериментальной работы, формулирование выводов и оформление текста диссертационного исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. 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 направленными на осмысление и решение педагогических задач, сопоставление и обобщение педагогического процесса и собственной профессиональной деятельности.

2. Модель формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей представляет собой систему педагогических условий, включающая мотивационное, целевое, содержательное, процессуальное, методическое, мониторинговое обеспечение этого процесса;

3. Методика организации педагогической практики предполагает реализацию мотивационного, пропедевтического, профессионального этапов, каждый из которых ориентирован на формирование определенной группы аналитико-рефлексивных умений.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определен состав и уточнена сущность аналитико-рефлексивных умений будущих учителей;

- выявлена система условий, для мотивационного, целевого, содержательного, процессуального, методического, мониторингового обеспечения процесса формирования аналитико-рефлексивных умений;

- разработана модель формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей, предусматривающая согласование междисциплинарной теоретической подготовки и педагогической практики по мотивационно-целевому, когнитивно-операциональному, аффективному, оценочному и методическому компонентам данного процесса;

- предложена методика организации педагогической практики, обеспечивающая поэтапное формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в расширении представлений об организации педагогического процесса, направленного на формирование аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей; обосновании возможностей педагогической практики в формировании аналитико-рефлексивных умений; определении этапов формирования аналитико-рефлексивных умений в процессе педагогической практики, позволяющих обеспечить эффективное достижение этой цели; обосновании мето-

дических основ совершенствования системы профессиональной подготовки будущих педагогов в ходе педагогической практики.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования в целом, а также разработанная программа спецкурса «Основы аналитической деятельности педагога» могут быть использованы преподавателями дисциплин психолого-педагогического цикла в подготовке студентов педагогических специальностей, а также в системе повышения квалификации работников образования. Предложенная методика может служить основой для разработки аналогичных эффективных методик формирования других групп профессиональных умений будущего учителя в ходе педагогической практики. Полученные в исследовании результаты применены при разработке учебно-программной документации, методических пособий и дидактических материалов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологическими основами исходных теоретических позиций; применением комплекса методов, адекватных цели и задачам исследования, достаточной продолжительностью педагогического эксперимента и корректной математической обработкой полученных результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и педагогических технологий Адыгейского государственного университета, отражены в тезисах докладов IX Годичного собрания Южного отделения РАО (г.Нальчик, 2002); международной научно-методической конференции «Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах» (г.Сочи, 2002); всероссийской научно-практической конференции «Проблемы современной педагогики и систем образования» (г.Майкоп, 2002); всероссийской научной конференции «Профессиональное становление специалиста-психолога» (г.Карачаевск, 2003); на научной конференции молодых ученых АГУ «Наука. Образование. Молодежь» (г.Майкоп, 2004, 2005); международной научной конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» (г.Гольяты, 2004); на всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Перспектива-2005» (Нальчик, 2005).

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. Общий объем диссертации 178 страниц, в том числе 14 рисунков, 14 таблиц, список литературы составляет 185 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы, поставлена цель, определены объект, предмет, гипотеза, задачи, его методологические основы и методы исследования, показана научная новизна, теоретическая и практическая значимость настоящего исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту, приведены данные об апробации и внедрении полученных результатов.

В первой главе - «Теоретические основы процесса формирования аналитико-рефлективных умений будущего учителя» - рассматриваются специфика педагогической деятельности, основные подходы к изучению проблемы, раскрываются сущностные характеристики основных понятий: «анализ», «рефлексия», «деятельность», «умения»; теоретически обосновывается возможность педагогической практики в формировании аналитико-рефлективных умений.

К педагогу предъявляется ряд общепрофессиональных требований, подразумевающих владение совокупностью соответствующих качеств личности, педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности. Важной предпосылкой личностного и профессионального роста учителя является анализ и самоанализ педагогической деятельности.

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 о 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. 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.

В связи с этим М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович 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. Кулоткина, Г.С. Сухобской, О.С. Цокур, Л.В. Яковлева и др. педагогическая рефлексия выступает в качестве самоанализа и самооценки деятельности учителя, как фактор саморазвития, саморегуляции, как фактор управления педагогическим процессом.

Именно анализ и 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.

В исследовании показано, что структурные компоненты педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин, А.И. Щербаков) основаны 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 планируемыми задачам.

В структуре профессиональной деятельности основным компонентом выступает действие, которое связано с умением. В современной психолого-педагогической литературе достаточно широко осваиваются вопросы, связанные с определением базового понятия «умение» (К.К. Платонов, Е.А. Милерян, С.И. Кисельгоф, А.М. Новиков, А.В. Усова, И.С. Якиманская и др.); разработкой педагогических умений (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, В.А. Сластенин, Л.И. Рувинский и др.); обоснованием классификации умений (О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спириин, А.И. Щербаков, и др.); исследованием закономерностей, путей и этапов целенаправленного формирования умений (О.А. Абдуллина, А.А. Акимова, Т.Д. Андропова, В.К. Елманова, С.И. Кисельгоф, Е.А. Милерян, А.М. Новиков и др.). В диссертации они подробно раскрыты.

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.

Одним из средств успешной профессиональной подготовки будущих педагогов является педагогическая практика. В ряде исследований (О.А. Абдуллина, Н.Н. Загряжская, Ф.Н. Гоноболин, З.И. Васильева, П.Е. Решетников, В.К. Розов, Л.И. Рувинский, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, В.П. Тарантей и др.) педагогическая практика рассматривается как средство формирования педагогических умений и навыков, развития познавательной и творческой активности будущего специалиста, диагностики уровня его профессионально-педагогической направленности и подготовленности, закрепления и углубления теоретических знаний.

В процессе педагогической практики студент реализует все функции учителя, но в той мере, в какой он был к этому подготовлен за весь предшествующий период обучения в вузе. В связи с этим О.А. Абдуллина, выделяет следующие функции педагогической практики: обучающую (актуализация теоретических знаний, формирование педагогических умений и навыков); развивающую (развитие познавательной и творческой активности педагогического мышления, формирование исследовательских умений и навыков); воспитывающую (формирование активной жизненной позиции, профессионально-педагогических качеств, потребности в самообразовании); диагностическую (проверка степени подготовленности и определения пригодности студентов к педагогической деятельности). Наряду с перечисленными функциями исследователи добавляют следующие: комплексную, творческую, активную (В.К. Розов); адаптационную (В.А. Сластенин); интегративную (А.Я. Данилюк). В диссертации подробно раскрывается сущностная характеристика каждой функции.

Педагогическая практика позволяет студентам осуществлять анализ собственной теоретической подготовки, ее проверку и корректировку в реальных, а не искусственно созданных условиях.

В теории педагогики выделены следующие виды практик: общественно-педагогическая практика; летняя педагогическая практика; учебно-воспитательная практика. В последние годы в программу педагогической практики в связи с новыми требованиями к педагогической профессии внесены существенные коррективы. В учебных заведениях появились новые формы организации педагогической практики: «Практика одного рабочего дня»; «Практика погружения»; «Практика педагогических мастерских»; «Стажерская практика» и др. Организация педагогической практики осуществляется каждым вузом, исходя из особенностей его функционирования. В диссертации подробно рассмотрены виды, содержание, задачи, принципы организации педагогической практики по специальности «Педагогика и методика начального образования», выявлены возможности формирования профессиональных, в том числе и аналитико-рефлексивных умений.

Формирование профессиональных качеств будущего учителя невозможно без четкой и глубоко продуманной системы ее практической подготовки.

Во второй главе – «Процесс формирования аналитико-рефлексивных умений у студентов в условиях педагогической практики» – приведены результаты анализа практики формирования аналитико-рефлексивных умений; представлена модель этого процесса, дана характери-

стика ее компонентов; описана методика проведения педагогического эксперимента по формированию аналитико-рефлексивных умений студентов; предложены результаты экспериментальной работы.

С целью изучения состояния аналитико-рефлексивной деятельности у работающих учителей и степени теоретической и практической подготовленности студентов к ней в вузе были опрошены 120 выпускников Адыгейского государственного университета и 120 учителей общеобразовательных школ Республики Адыгея. Для получения информации были использованы следующие методы: анкетирование, наблюдения за деятельностью учителей и студентов, беседы с учителями, изучение документации по педагогической практике.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что значительная часть учителей не имеют полного представления о сущности аналитико-рефлексивной деятельности и ее роли в профессионально-педагогической деятельности. Отсутствие аналитико-рефлексивных умений или низкий уровень их сформированности учителя связывают с недостаточной теоретической и практической подготовкой в учебных заведениях. Проведенное исследование показало также, что студенты имеют слабые представления о содержании и структуре аналитической деятельности, и особенно – о способах и приемах ее осуществления. Таким образом, выявленные недостатки показали необходимость в вузовской подготовке будущих учителей к аналитико-рефлексивной деятельности.

Для обеспечения системного подхода в организации процесса формирования аналитико-рефлексивными умениями необходимо создание экспериментальной модели формирования названных умений в процессе теоретической и практической подготовки.

Исходя из логики исследования, была определена система педагогических условий формирования у будущего учителя аналитико-рефлексивных умений: формирование положительной мотивации студентов по овладению данными умениями; целевое обеспечение учебной деятельности; содержательное обеспечение процесса формирования у студентов аналитико-рефлексивных умений; процессуальное, методическое обеспечение процесса формирования у будущих учителей аналитико-рефлексивных умений; осуществление анализа результатов формирования у студентов аналитико-рефлексивных умений.

С учетом единства названных условий и создана модель формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей, включающая мотива-

ционно-целевой, когнитивно-операциональный, аффективный и оценочный компоненты.

Сущность мотивационно-целевого компонента состоит в единстве мотивов и целей использования аналитико-рефлексивных умений для эффективного осуществления учительского труда. В содержание мотивационно-целевого компонента мы включаем: устойчивое положительное отношение к осуществлению аналитико-рефлексивной деятельности; личную заинтересованность и потребность в совершенствовании аналитико-рефлексивной деятельности; осознание целей использования аналитико-рефлексивной деятельности в работе учителя (повышение результативности педагогического взаимодействия, успешное осуществление функций учителя, определение уровня профессионального мастерства учителя); потребность в постижении себя через других; осознанную потребность в систематическом самовоспитании, самообразовании.

Основу когнитивно-операционального компонента составляют знания, раскрывающие теоретические основы аналитико-рефлексивной деятельности учителя и умения, лежащие в основе практических действий по осуществлению деятельности.

Придерживаясь общепринятой в дидактике позиции, что без знаний человек не готов ни к одному действию, считаем необходимым овладение знаниями основных характеристик аналитико-рефлексивной деятельности, ее сущностных процессов и включение их в содержание занятий студентов по педагогическим дисциплинам.

1. Методологические знания – знание сущности теории познания, одного из основных ее положений – взаимосвязи теории и практики; категорий материалистической диалектики: сущности и явления, причины и следствия, единичного и общего, необходимости и случайности, возможности и действительности; категорий диалектической логики: анализа и синтеза и их взаимосвязи; индукции и дедукции.

Методологические знания призваны обеспечить реализацию педагогического анализа на основе научного подхода к изучению педагогических явлений и процессов, пониманию их сущности и особенностей развития.

2. Междисциплинарные знания - это знания о сущности понятий «система» и «системный подход», которые обеспечивают возможность изучать учебно-воспитательный процесс как сложную педагогическую систему со всеми ее взаимосвязями (внешними и внутренними) и отношениями не в статическом состоянии, а в динамике.

3. Педагогические знания – знания целей, принципов, содержания, методов и форм педагогической деятельности и закономерностей формирования и развития личности. Знания о сущности педагогического анализа и его месте в деятельности педагога; знания о сущности учебно-воспитательного процесса как основном предмете педагогического анализа; знания о видах аналитико-рефлективных умений, их содержания и структуре.

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. 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.

Аффективный компонент связан с эмоциями, сопровождающими практические действия при осуществлении аналитико-рефлективной деятельности. Эмоции оказывают влияние на весь процесс становления учителя, они могут как активизировать этот процесс, так и препятствовать ему. Поэтому, формируя аналитико-рефлективные умения, необходимо вызывать у студентов положительно окрашенные эмоции, мобилизующие их силы, стимулирующие желание совершенствовать педагогическую деятельность. В аффективный компонент включены следующие умения и качества личности: умение контролировать свои действия, умение управлять действиями, из которых

складывается выполнение трудовых обязанностей, умение владеть ситуацией и собой в ситуации, самообладание, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, удовлетворенность.

Оценочный компонент направлен на выявление уровней активности и самостоятельности в овладении способами и средствами в осуществлении аналитико-рефлексивной деятельности и выполняет функцию подведения итогов выполненных действий. В содержание этого компонента входит самооценка применения умений, лежащих в основе аналитико-рефлексивной деятельности, анализ собственных знаний, конкретизирующих теоретические основы педагогической рефлексии, выявление допущенных ошибок и недочетов, определение путей их преодоления.

Эта модель позволяет разработать критерии, согласно которым можно определить уровень сформированности у студентов аналитико-рефлексивных умений.

Анализ литературы позволил выделить следующие критерии: осознанность и полноту выполняемых действий; рациональную последовательность выполняемых действий.

Критерий осознанности характеризует способ постановки анализа, осознание студентами значения овладения умением выполнять данное действие. Полнота аналитико-рефлексивного умения отражает состав операций, из которых складывается действие; последовательность выполняемых операций отражает логическую взаимосвязь компонентов каждого аналитико-рефлексивного умения.

На основе разработанных критериев определены следующие показатели сформированности аналитико-рефлексивных умений:

1. Потребность в аналитико-рефлексивной деятельности, положительное отношение и интерес к ее совершенствованию.
2. Знания, раскрывающие и конкретизирующие теоретические основы аналитико-рефлексивной деятельности, готовность к использованию теоретических знаний в практических действиях.
3. Профессиональные умения по осуществлению данной деятельности.
4. Эмоции и чувства, сопровождающие практические действия.
5. Оценку и самооценку результатов деятельности.

В соответствии с разработанными критериями и показателями были выделены уровни сформированности у студентов аналитико-рефлексивных умений: высокий, средний, низкий. Их содержательная характеристика дана в табл. 1.

Критериально-уровневая характеристика сформированности аналитико-рефлективных умений

Критерии	Качественная характеристика	Уровни
Осознанность выполняемых действий	Низкая степень осознанности выполняемых действий, студенты не могут объяснить причины и мотивы своих действий.	Низкий
	Удовлетворительная степень осознанности выполняемых действий, студенты предпочитают механическое использование действия по образцу.	Средний
	Высокая степень осознанности выполняемых действий, заинтересованность в результатах деятельности.	Высокий
Полнота выполняемых действий	Затруднения в осуществлении действий анализа. Реакции анализа на основе констатации, описания. Стойкое расчленение анализируемого объекта на составные элементы, необоснованная характеристика. Отсутствуют выводы, содержащие целостную оценку и рекомендации направленные на решение выявленных проблем.	Низкий
	Владение отдельными действиями анализа. Выделяет составные элементы анализируемого объекта по какому-либо основанию; их характеристика; установление поверхностных связей между элементами и условиями, в которых оно реализуется. Выводы носят общий характер.	Средний
	Владение полной совокупностью аналитико-рефлективных действий. Сопоставляет анализируемый объект в настоящем и предшествующем его состоянии, прогнозирует дальнейшее развитие при решении выявленных проблем.	Высокий
Последовательность выполняемых действий	Характеризуется отсутствием логической взаимосвязи действий, последовательности выполняемых операций.	Низкий
	Характеризуется наличием затруднений в логичности и последовательности выполняемых действий.	Средний
	Характеризуется четкой последовательностью выполняемых операций и их логической взаимосвязью.	Высокий

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.

В освоении содержания базовых и вариативных дисциплин важная роль принадлежит в выборе методов, форм и средств обучения. Они подробно рассмотрены в диссертации. В исследовании использовались методы обучения по характеру познавательной деятельности: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный); инструктивно-репродуктивный; метод проблемного изложения; частично-поисковый; исследовательский (И.Я. Лернер); разные формы обучения: проблемные лекции, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, самостоятельная работа студентов и др.

Разработанная автором модель формирования у студентов аналитико-рефлексивных умений в обобщенном виде представлена на рис. 1.

Модель формирования аналитико-рефлексивных умений рассматривается как эффективный инструмент построения процесса подготовки будущего педагога на основе гуманистической направленности, уважении личного достоинства студента, на стремлении развить его индивидуальные творческие способности и личную ответственность за конечные результаты обучения. Функционирование будущего педагога в контексте этой модели детерминируется главным образом ее активностью и потребностью в самореализации.

Целью формирующего эксперимента явилась апробация разработанной модели. Были выделены экспериментальная (студенты педагогического факультета по специальности «Педагогика и методика начального образования») и контрольная группы (студенты факультета адыгейской филологии и культуры и студенты Кошехабльского филиала АГУ по специальности «Педагогика и методика начального образования»). Обучение осуществлялось в рамках Государственного образовательного стандарта, согласно которому все студенты осваивали один и те же базовые дисциплины. Студентами педагогического факультета дополнительно осваивался вариативный курс «Основы аналитической деятельности педагога».

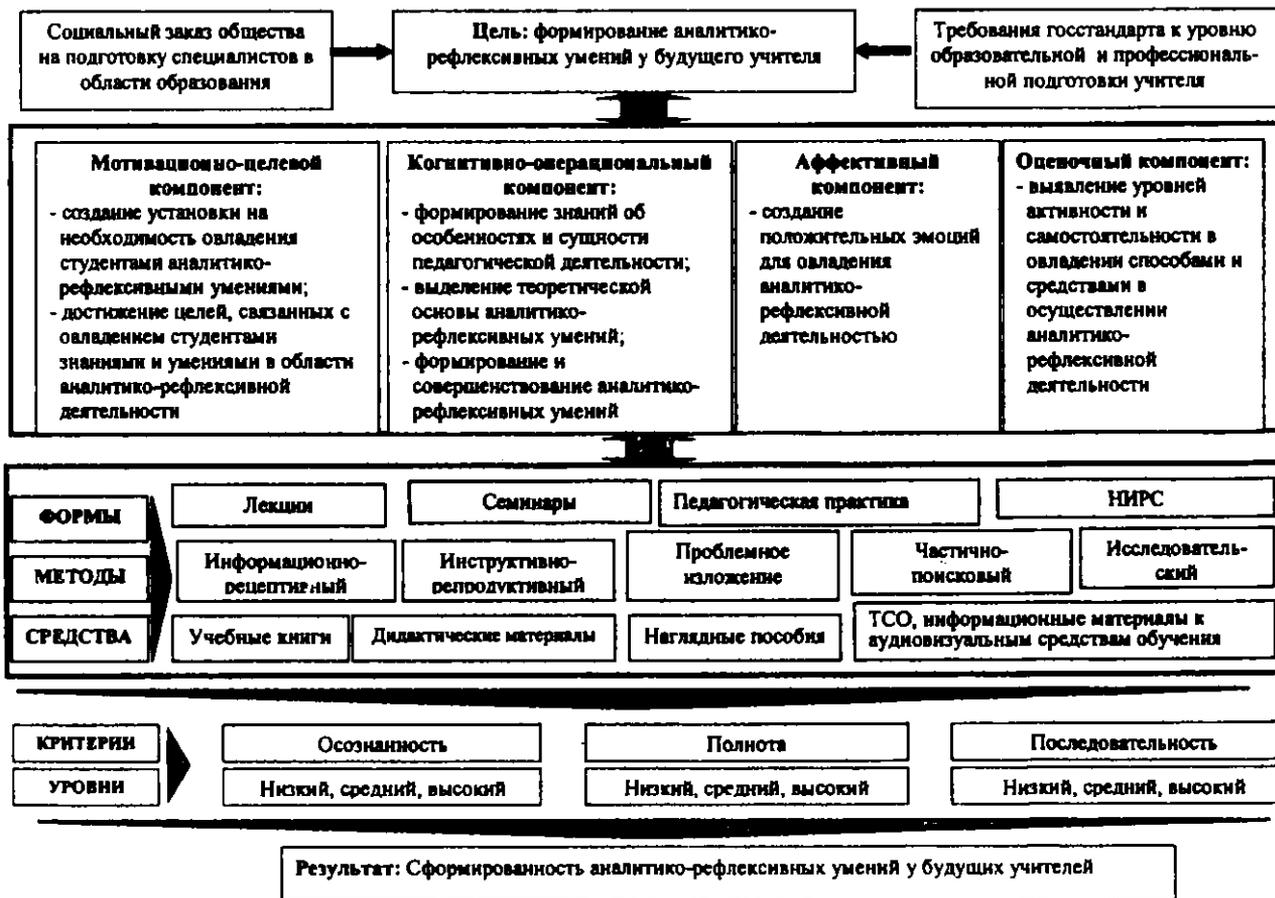


Рис. 1. Модель формирования аналитико-рефлексивных умений

Ориентируясь на сформулированные требования к организации педагогической практики и учитывая выявленные недостатки в осуществлении аналитико-рефлексивной деятельности учителями и студентами, нами выделены аналитико-рефлексивные умения, которые распределены по трем группам по мере их формирования на различных видах практики. Каждая группа представлена собственным набором аналитико-рефлексивных умений. Переход от одной группы к другой предполагает изменение состава применяемых аналитико-рефлексивных умений (в диссертации дана классификация умений по группам). Формирование аналитико-рефлексивных умений первой группы осуществляется на младших курсах в процессе изучения общепедагогических дисциплин и ознакомительной педагогической практики. Аналитико-рефлексивные умения второй и третьей группы формируются главным образом на старших курсах в процессе углубленного изучения психолого-педагогических дисциплин и активной педагогической практики.

Как всякое сложное умение, аналитико-рефлексивные умения не сразу становятся совершенными, а проходят несколько этапов в своем развитии. Учитывая это, были выделены три этапа их формирования: мотивационный, пропедевтический, профессиональный (рис. 2). Цели, задачи и содержание каждого этапа были определены с позиций педагогической практики. Каждому этапу практики соответствовал свой блок теоретической и практической деятельности. Процесс теоретической подготовки осуществлялся за счет содержания дисциплин психолого-педагогической и специальной подготовки.

Раскроем содержание каждого этапа в отдельности.

Мотивационный этап – создание установки у студентов на необходимость овладения системой знаний и практических умений аналитико-рефлексивной деятельности. Он предполагал осмысление значимости данной деятельности для работы учителя. Содержание педагогической практики обеспечивало активное включение студента в деятельность по отработке отдельных действий, операций, в ходе которых они проводили целенаправленное наблюдение за учащимися, определяли основные направления и этапы работы учителя; определяли уровень развития основных познавательных процессов, типологических свойства личности школьника, составляли индивидуальные карты учащихся, содержащие рекомендации в зоне ближайшего развития. Задания разрабатывались нами на основе ранее культивировавшихся заданий педагогической практики, но только с основательным преобразованием их условий и требований.

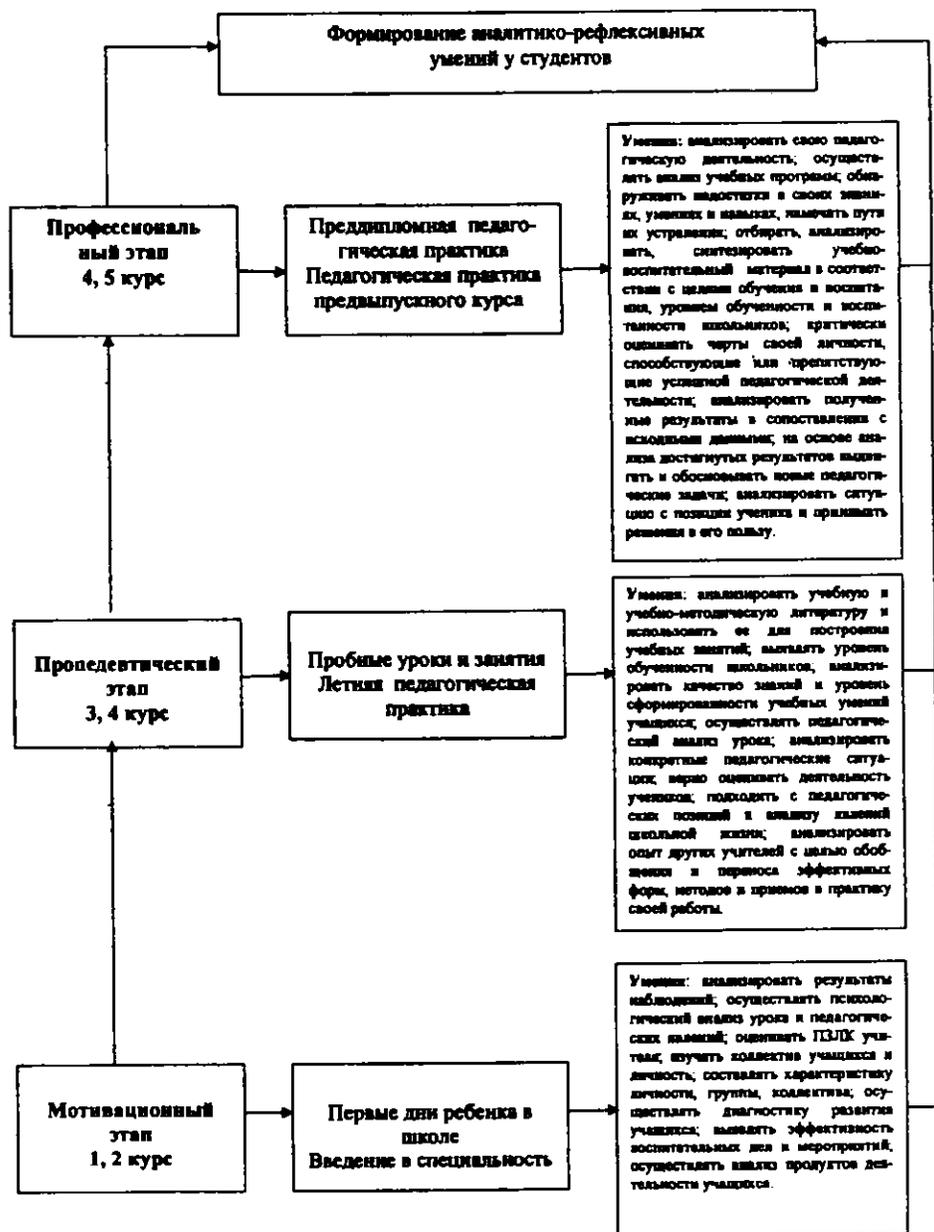


Рис. 2. Схема поэтапного формирования аналитико-рефлексивных умений у студентов в процессе педагогической практики

Продедуктивный этап в опытно-экспериментальной работе был связан с освоением знаний, необходимых для аналитико-рефлексивной деятельности; с решением задач практического освоения действия по анализу учебно-воспитательного процесса в школе, а также действий по самоанализу. На данном этапе осуществлялось преподавание спецкурса и спецсеминаров. Для эффективной реализации содержания спецсеминаров были использованы методы активного обучения: анализ конкретной ситуации; учебная дискуссия; профессиональная консультация; ролевые игры; деловые игры; тренинг; круглый стол, ориентированные на активизацию познавательной деятельности, развитие мышления. Особенности применения данных методов в ходе эксперимента подробно описаны в диссертации.

На данном этапе педагогической практики каждый студент имел возможность апробирования различных форм, вариантов педагогической деятельности. Особенностью этапа явилось расширение проблемного поля аналитико-рефлексивной деятельности; формирование умений в условиях профессиональной деятельности будущего учителя; концентрация внимания на проблемных ситуациях, связанных с актуализацией и активным применением аналитико-рефлексивных умений.

Главной целью этого этапа являлась подготовка студента к самостоятельной активной деятельности на последующем этапе практики. Исходя из этого, важным в содержании практики являлось фрагментарное включение студента в педагогический процесс, где они имели возможность поэлементной отработки тех или иных методов, приемов, средств, форм, самостоятельное построение действия.

На профессиональном этапе основной задачей являлось закрепление и совершенствование аналитико-рефлексивных умений в практической деятельности студентов, в процессе решения проблемных педагогических задач, возникающих в условиях реального учебно-воспитательного процесса.

На этом этапе сформированные знания и умения по осуществлению анализа и самоанализа приобретали четкую практико-ориентированную направленность, обогащая аффективную, когнитивно-операциональную составляющие профессионально педагогической деятельности будущего учителя.

При определении содержания педагогической практики руководствовались принципом постепенного усложнения выполняемых студентами заданий, использованием системы задач и упражнений, адекватных характеру формируемых умений, идей вооружения студентов некоторыми приемами эвристической деятельности. Все этапы формирования аналитико-рефлексивных умений были логически взаимосвязаны, каждый этап являлся соответствующим продолжением предыдущего, опирался на достигнутые результаты.

В ходе экспериментальной работы решались следующие задачи:

1. Проверить и оценить степень эффективности разработанной модели формирования аналитико-рефлексивных умений.
2. Определить уровень сформированности аналитико-рефлексивных умений у студентов в процессе реализации авторской модели.

Результативность поэтапного формирования аналитико-рефлексивных умений у студентов в процессе педагогической практики определялась с помощью контрольных замеров.

В качестве методов исследования использовались: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документации, анализ продуктов деятельности. Для выявления уровней сформированности у студентов аналитико-рефлексивных умений использовались методики, предложенные В.В. Завьяловым, на основе которых была определена система оценок (табл. 2).

Таблица 2

Система оценки уровня сформированности показателей

Критерии \ Уровни	Осознанность	Полнота	Последовательность
Высокий	38-50	$0,9 \leq K \leq 1,0$	38-50
Средний	25-37	$0,8 \leq K \leq 0,9$	25-37
Низкий	0-24	$0,7 \leq K \leq 0,8$	0-24

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что произошли позитивные изменения по уровню сформированности аналитико-рефлексивных умений у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Динамика изменения уровня сформированности аналитико-рефлексивных умений отражена в табл. 3.

Таблица 3

Динамика развития уровня сформированности аналитико-рефлексивных умений (в %)

Критерии	Уровни	Этапы эксперимента					
		Мотивационный		Процедурный		Профессиональный	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Осознанность	В	24	16,7	34,8	22,2	63,1	38,9
	С	43,4	53,7	54,3	57,4	32,6	50,0
	Н	32,6	29,6	10,9	20,4	4,3	11,1
Полнота	В	-	-	24,0	13,0	56,5	29,6
	С	71,7	68,5	60,8	63,0	37	53,7
	Н	28,3	31,5	15,2	24,0	6,5	16,7
Последовательность	В	21,8	18,5	39,1	20,4	67,4	44,4
	С	47,8	42,6	43,5	44,4	30,4	42,6
	Н	30,4	38,9	17,4	35,2	2,2	13,0

Условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Таким образом, существенные различия в уровнях сформированности у студентов аналитико-рефлексивных умений в экспериментальной и контрольной группах дают основания сделать вывод, что данные различия обусловлены реализацией на практике разработанной нами модели формирования аналитико-рефлексивных умений.

В заключении диссертации изложены общие выводы проведенного исследования:

1. Анализ научно-педагогической литературы и результаты констатирующего эксперимента показали, что подготовка будущего учителя к аналитико-рефлексивной деятельности в вузе реализуется недостаточно, необходима специальная система формирования умений осуществлять данный вид деятельности. В диссертационном исследовании определены теоретические основы формирования у будущих учителей аналитико-рефлексивных умений; уточнено содержание базовых понятий «деятельность», «анализ», «рефлексия», «умения»; выявлен состав аналитико-рефлексивных умений. 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.

2. Анализ процесса организации педагогической практики выявил ее возможности для формирования аналитико-рефлексивных умений. В теории определены подходы, методы, средства формирования аналитико-рефлексивных умений в процессе педагогической практики. Теоретико-экспериментальное исследование, проведенное нами, дало основание заключить, что поэтапное проведение практики обеспечивает непрерывность процесса формирования аналитико-рефлексивных умений у студентов.

3. В процессе опытно-экспериментальной работы нами была построена и апробирована модель формирования аналитико-рефлексивных умений, включающая мотивационно-целевой, когнитивно-операциональный, аффективный и оценочный компоненты. В качестве педагогических условий, необходимых для функционирования разработанной модели, выдвинуты следующие: формирование положительной мотивации студентов по овладению данными умениями; целевое, содержательное, процессуальное обеспечение процесса формирования у студентов аналитико-рефлексивных умений; методическое и мониторинговое обеспечение этого процесса.

4. Деятельность по анализу и самоанализу осваивается студентом последовательно в несколько этапов. Во временном аспекте выделяются следующие: мотивационный, пропедевтический, профессиональный. Сложность аналитической деятельности зависит от цели обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, уровня теоретической готовности, степени самостоятельности студентов в процессе деятельности. Результативность поэтапного формирования аналитико-рефлексивных умений в процессе педагогической практики необходимо определять с помощью контрольных замеров.

5. На основе анализа результатов организованной нами опытно-экспериментальной работы в процессе педагогической практики выявлено наличие положительной динамики формирования аналитико-рефлексивных умений у будущих учителей на каждом этапе, что свидетельствует об эффективности разработанной модели и методики ее реализации.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшей разработки проблемы в следующих направлениях: поиск, определение и введение новых условий эффективного формирования аналитико-рефлексивных умений; разработка инновационных обучающих моделей.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Педагогическая практика как средство формирования профессиональных умений и навыков у студентов // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Тез. докл. IX Годишного собрания Южного отделения РАО и XXI региональных психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. Часть II. – С. 120.

2. Подготовка будущих учителей к профессиональной рефлексии // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 5-й Междунар. научно-метод. конф. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. – В 2ч. Ч.1. – С.131-133.

3. Формирование умений анализа и самоанализа урока у студентов на педагогической практике // Проблемы современной педагогики и систем образования. Сб. матер. Всерос. научно-практ. конф. – Майкоп: изд-во АГУ, 2002. – С. 401-404.

4. Анализ состояния проблемы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе // Сб. науч. тр. преподавателей, аспирантов и соискателей. – Майкоп: изд-во АГУ, 2003. – С. 106 – 130. – Соввт.: Ф.П. Хакунова.

5. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя //Профессиональное становление специалиста-психолога: Матер. Всерос. науч. конф. – Карачаевск: КЧГУ, 2003. – С. 245-247.

6. Проблема формирования педагогических умений у студентов на практике //Современные проблемы педагогики, физической культуры и биомеханики. Т.2. Педагогика, физическая культура и спорт. – Майкоп: изд-во МГТИ, 2004. – С.98-100.

7. О структуре и содержании готовности к педагогической деятельности //Наука. Образование. Молодежь: Матер. науч. конф. молодых ученых АГУ. – Майкоп: изд-во АГУ, 2004. – Т.1. – С. 382-385.

8. Педагогическая практика – основное звено в системе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности //Гуманитарные науки и образование: опыт, проблемы, перспективы: Матер. Междунар. науч. конф. – Тольятти: изд-во Волжского университета, 2004. - Ч.1. – 220-225с.

9. Место анализа и самоанализа (рефлексии) в структуре профессионально-педагогической деятельности //Наука. Образование Молодежь: Матер. II регион. науч. конф. молодых ученых АГУ. - Майкоп: изд-во АГУ, 2005. – С. 208-211.

10. Формирование аналитико-рефлексивных умений как аспект профессиональной подготовки студентов //Перспектива- 2005: Матер. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т., 2005. – Т. III. – С.45-47.

Хугыз Зарема Магаметовна

**ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИКО-РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

АВТОРЕФЕРАТ

Сдано в набор 22.05.05. Подписано в печать 23.05.05. Бумага типографская №1. Формат бумаги 60x84. Гарнитура Times New Roman. Печ.л. 1,1. Тираж 100 экз. Заказ 052.

Отпечатано на участке оперативной полиграфии Адыгейского государственного университета 385000, г. Майкоп, ул. Университетская, 208.

10.