

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Красовская Л.В.

УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь

Многолетние наблюдения за студентами во время прохождения педагогической практики показывают, что они часто испытывают затруднения в процессе разработки и проведения урока. На наш взгляд, эти затруднения связаны не только с отсутствием опыта педагогической деятельности, но и с недостаточно развитыми или неразвитыми вовсе рефлексивными умениями.

Необходимость формирования умений, обеспечивающих готовность учителя трудового обучения к рефлексии, диктуется задачами, которые должны решаться в системе его профессионального образования:

- подготовка профессионально мобильных специалистов, способных работать в инновационных учебных заведениях, в изменяющейся образовательной ситуации, в условиях модернизации образования и технологии обучения;

- подготовка специалистов, заинтересованных в постоянном саморазвитии, самовоспитании, самосовершенствовании профессиональной компетентности [1].

Возрастает потребность в активизации рефлексивной деятельности учителя, развивающей его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. Развитие рефлексии в деятельности профессионала становится его первоочередной задачей.

В этом контексте актуальным является тезис о необходимости обучения будущих педагогов технологического профиля «рефлексии, как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию», и к собственному действию (В.Г. Богин) [2].

Чтобы оптимизировать процесс формирования рефлексивных умений, в процессе педагогической практики нами был разработан рефлексивный дневник,

в котором предлагался ряд заданий, инициирующих студентов на ежедневный самоанализ собственной педагогической деятельности.

Рефлексивные дневники получали как студенты контрольной, так и экспериментальной групп. Таким образом, мы хотели выяснить, является ли наличие алгоритма рефлексивной деятельности достаточным условием ее эффективности.

Обработка результатов заполнения дневников производилась с помощью анализа, сравнения и математической обработки полученных данных в контрольной и экспериментальной группах.

Цель, которую мы преследовали, предлагая студентам первое задание, состояла в том, чтобы установить, существует ли зависимость между уровнем развития рефлексивных качеств личности и ее педагогической направленностью (истинной, формальной, ложной).

Анализ результатов первого задания показал, что на протяжении пяти зачетных уроков личные цели остались без изменений у 16,7% студентов экспериментальной группы и 11,3% студентов контрольной группы. По средним показателям ранжирование личных целей в экспериментальных и контрольных группах практически не отличается. Почти все студенты, кроме 1-го человека в экспериментальной группе, ставят цель *«самоутвердиться в глазах однокурсников»* на последние места, а цель *«приобрести опыт педагогической деятельности»* – на первое. Данный результат характеризует отношение студентов к педагогической практике, которую они рассматривают как важное средство в приобретении опыта самостоятельной профессиональной деятельности. Единодушие проявили респонденты и при ранжировании целей, характеризующих ложную педагогическую направленность, поставив их на последние позиции, что позволяет говорить о преобладании студентов с истинной и формальной педагогической направленностью.

В целом наша гипотеза о зависимости уровня сформированности рефлексивных умений от вида педагогической направленности не подтвердилась.

Задание *«Установить, в какой мере достигнуты цели урока, и указать возможные причины успеха или неудачи»* должно было способствовать развитию таких рефлексивных умений, как: устанавливать соответствие цели педагогической деятельности полученному результату; устанавливать соответствие цели педагогической деятельности средствам ее реализации; устанавливать соответствие средств достижения цели педагогической деятельности имеющимся условиям; корректировать собственную педагогическую деятельность; выделять главное и второстепенное, существенное и несущественное; сопоставлять, сравнивать; классифицировать.

В результате исследования было установлено, что 35,2% студентов экспериментальной и 20,8% студентов контрольной групп не просто использовали указанные в дневниках причины, но и назвали собственные; 35,2% и 35,9% студентов, соответственно, пытались называть собственные причины; и, наконец, 29,6% студентов экспериментальных и 43,3% студентов контрольных групп использовали только уже названные в дневниках причины.

Контент-анализ результатов исследования позволил нам сделать определенные выводы. Репертуар причин, выбираемых студентами контрольной и экспериментальной групп из предложенного в дневниках списка, практически не отличается. Вместе с тем, мы можем констатировать более богатую палитру причин, называемых студентами экспериментальных групп самостоятельно, по сравнению с причинами, называемыми студентами контрольных групп. Кроме этого, существуют различия в формулировках и направленности причин, которые позволяют судить об уровне рефлексивной деятельности студентов. Почти все причины успеха, названные студентами контрольной группы, свидетельствуют о «заслугах» учителя (практиканта) и только одна, *«высокий уровень обученности учащихся»*, указывает на роль учащегося в достижении успеха педагогической деятельности, т.е. рассматривает его как субъекта этой деятельности, который тоже влияет на ее результат. В немногочисленных причинах неудач, напротив, 50% неуспеха возложено

на личность ученика и только 25% на отсутствие опыта педагогической деятельности. Причина *«нехватка времени»* звучит скорее, как констатация факта в отличие, например, от причин *«отсутствие опыта в планировании урока»* или *«плохая организация занятия»*, которые были названы студентами экспериментальной группы. Надо сказать, что у последних тоже зачастую определение причины подменяется констатацией фактов, например, *«хорошая (или плохая) дисциплина»*, что характеризует низкий уровень сформированности рефлексивных умений. Вместе с тем, студенты экспериментальной группы демонстрируют и высокий уровень рефлексивной деятельности, для которого характерно указание таких причин, как *«создание творческой атмосферы на уроке»*, *«развивающий характер обучения»* и т.п. Кроме этого, высказывания студентов, находящихся на высоком уровне сформированности рефлексивных умений, содержат указание (прямое или косвенное) на субъектов педагогической деятельности (учителя или учащегося). Например, вместо *«осознанное выполнение задания учащимися»*, – *«добилась осознанного выполнения задания учащихся, используя проблемные методы обучения»*. Помимо этого, студенты данного уровня делали попытки конкретизировать уже названные нами причины, например, *«допустила ошибки при выборе содержания учебного материала, потому что не были учтены возрастные особенности учащихся»*.

Обработка результатов выполнения третьего задания позволила нам судить о влиянии уровня сформированности рефлексивных умений на развитие педагогической деятельности студентов. В качестве показателей выступали следующие: степень разнообразия методов обучения, форм организации деятельности учащихся и дидактических средств; использование активных методов обучения, групповых и игровых форм организации занятия, интересных дидактических средств. Наше предположение о том, что развитие деятельности прямо пропорционально зависит от уровня сформированности рефлексивных умений, полностью подтвердилось. Рефлексия собственной педагогической деятельности не просто позволяет оценить ее эффективность и свои возможности, но и дает толчок к совершенствованию методов и форм работы, к самосовершенствованию своих профессиональных способностей.

Четвертое задание должно было обеспечить развитие потребности студентов в рефлексивной деятельности на стадии подготовки к уроку. Им предложено было оценить степень затруднений, которые они испытывали при определении целей урока, выборе методов обучения, дидактических средств, форм деятельности учащихся, определении структуры урока.

Анализ результатов указывает на незначительное количество студентов, 7,4% в экспериментальной группе и отсутствие студентов в контрольной группе, испытывающих очень сильные затруднения при планировании урока. Такие показатели, с одной стороны, свидетельствуют о высоком уровне методической подготовки студентов, а с другой, можно предположить низкий уровень рефлексивной деятельности, поскольку в контрольной группе ни один студент не оценил степень затруднений так высоко, а в экспериментальной группе в число таких студентов вошли респонденты с высоким уровнем сформированности рефлексивных умений.

В целом ответы свидетельствуют о том, что большинство студентов экспериментальной группы осознает зависимость выбора средств обучения от содержания материала, структуры урока от его цели, содержания материала от возрастных особенностей учащихся и т.п. Из ответов студентов видно, что многие понимают, что выбор форм деятельности учащихся должен обеспечивать включение каждого ученика в деятельность по достижению цели урока. Однако зачастую причина затруднения подменяется следствием. Например, *«цели урока были определены верно»*. Такая подмена наблюдается у 29,6% студентов экспериментальной и 69,9% студентов контрольной групп. Не могут назвать причины затруднений соответственно 13,0% и

30,3% студентов. Используют только указанные в дневниках причины 38,9% студентов экспериментальной группы и 66,2% студентов контрольной. Называют свои причины, соответственно, 48,1% и 3,8% студентов.

На первое место среди характерных причин затруднений, испытываемых при планировании урока, студенты контрольной и экспериментальной групп ставят *«отсутствие опыта педагогической деятельности»*. Эту причину называют 79,6% студентов экспериментальной и 90,7% студентов контрольной группы. На втором месте *«незнание собственных возможностей и способностей (или неумение их оценить)»* – 51,8% и 73,7% студентов соответственно. Эти причины затруднений характерны при планировании первых уроков, что, на наш взгляд, является вполне закономерным: студенты еще не имели возможности испытать себя на практике, следовательно, затрудняются оценить свой потенциал.

В качестве причины затруднения при выборе средств обучения, студенты экспериментальной (70,3%) и контрольной (77,5%) групп чаще всего называют отсутствие достаточного количества и разнообразия необходимых дидактических средств.

Причину затруднений в выборе методов обучения студенты чаще всего видят в отсутствии знаний о преимуществах и недостатках конкретных методов. И если в экспериментальной группе такую причину называют 20,4% студентов, причем преимущественно при подготовке к первым урокам, то студенты контрольной группы называют эту причину в течение всей практики (51,0%), что свидетельствует об отсутствии у последних рефлексии не только методов обучения, но и собственно своей педагогической деятельности.

Анализируя причины затруднений, названные студентами, мы пришли к заключению, что часть студентов, 16,7% экспериментальной группы и 68,0% контрольной групп, испытывает трудности в их формулировке.

В ходе анализа дневников нами была выявлена интересная закономерность: чем ниже у студента уровень сформированности рефлексивных умений, тем меньше он задумывается об испытываемых им затруднениях. Так студентов, которые отметили, что вовсе не испытывают затруднений при планировании с первого по пятый урок в экспериментальных группах оказалось 13,0%, а в контрольных – 34,0%.

Использование рефлексивных дневников способствовало не только формированию и развитию рефлексивных умений у студентов, но и сделало их первый опыт профессиональной деятельности более осознанным, что, в свою очередь, отразилось на эффективности педагогической практики в целом.

Литература

1. Павлов, В.И. Актуальные проблемы подготовки учителя технологии в педвузе / В.И. Павлов // Технологическое образование учащейся молодежи: состояние, проблемы, тенденции: сб. науч. статей / под ред. Павлова В.И. – Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2005. – С. 3–10.
2. Краснова, Т.И. Стратегия развития рефлексии в университетском психолого-педагогическом образовании / Т.И. Краснова // Педагогическое образование в классическом университете: проблемы и перспективы: материалы Международной науч.-практ. конф., 12 октября 2000 г., Минск: в 2 ч. / под ред. Н.А. Березовина. - Минск: БГУ, 2000. - Ч. 1. - 230 с.