

5. *Затесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
6. *Кребер А.* Культура: образ концепций и определений/А. Кребер, К. Клакхон. – М., 1964. – 589 с.
7. *Немов Р.С.* Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. – Ч. 1. – М.: Владос–Пресс, 2003. – 352 с.
8. *Никитина Н.Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография. – М.: Прометей, МГПУ, 2002. – 316 с.
9. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1 / Сост. Н.Б. Крылова. – М.: Инноватор, 1995. – 113 с.
10. *Сысоев П.В.* Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов). Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.prof.msu.ru>
11. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

И.А. Низовская,

*к.п.н., директор Лаборатории критического мышления,
Американский университет в Центральной Азии*

Профессиональная рефлексия как фактор развития педагогического мышления преподавателя

Современный рынок труда, основными характеристиками которого являются гибкость, изменчивость, высокая инновационная динамика, предъявляет новые, не обсуждавшиеся ранее требования к соискателям рабочих мест. Среди них: готовность к непрерывному самообразованию и модернизации профессиональной квалификации, деловым коммуникациям, сотрудничеству, действиям в нестандартных и неопределенных ситуациях; способность к принятию ответственных решений, критическому мышлению, самоуправлению поведением и деятельностью; навыки работы с различными источниками информации и эффективного поведения в конкурентной среде в условиях стрессогенных факторов и т. д. По мнению Дж. Равена, суть в том, чтобы «обратить внимание на необходимость проводить различие между всеми задачами, которые должны выполнять люди, занятые на этой или другой конкретной работе, и теми задачами, которые позволяют отличить лучших работников от посредственных» (5). Данная ситуация диктует определенные требования, предъявляет новый социальный заказ, обращенный к педагогике, который выражается в виде требований к подготовке людей, способных к саморазвитию и самореализации, способных самостоятельно ориентироваться в неопределенном и непредсказуемом мире, гибко реагировать на жизненные и профессиональные ситуации. В связи с этим многие традиционные проблемы педагогической науки приобретают другое значение. В числе их и проблема

акцентирования внимания на отдельных профессионально значимых для современности качествах педагога и их становления как в процессе профессиональной подготовки педагогов, так и в процессе повышения их квалификации.

В числе таких профессионально значимых качеств оказывается педагогическое мышление, направленное на педагогический анализ фактов, явлений педагогического процесса, на поиск педагогических идей, средств преобразования педагогического процесса, на разработку эффективных методик и технологий обучения, имеющих альтернативный по отношению к традиционным характер. Все это требует не просто становления педагога или повышения квалификации преподавателя в традиционном понимании прироста у него профессиональных знаний, умений и навыков, но изменения профессионального мышления как показателя его профессиональной компетентности.

Само понимание знания рассматривается в связи со сказанным с новой точки зрения. М. Поллани отмечает: «Для меня знание – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства. Акт познания осуществляется посредством упорядочения ряда предметов, которые используются как инструменты или ориентиры, и оформления их в искусный результат, теоретический или практический... Ориентиры и инструменты – это только ориентиры и инструменты; они не имеют самостоятельного значения. Они призваны служить искусственным продолжением нашего тела, а это предполагает определенное изменение индивидуальной деятельности...» (4, с. 18–19)

В работе Е.К. Осиповой мышление педагога определяется как процесс решения педагогических задач (3). Такой подход к определению педагогического мышления фокусирует внимание на конкретных аспектах педагогической деятельности и внутренних резервах педагога, которые приобретают значение устойчивых факторов и инструментов самопознания, самопомощи, самооценки, самосовершенствования, самообучения. Среди таких факторов и инструментов в современных источниках все чаще упоминается понятие «рефлексия», которое рассматривается с разных точек зрения.

Исследователи стремятся выявить функции рефлексии, определить ее психологическую специфику. А. К. Маркова выделяет специальную группу так называемых перцептивно-рефлексивных педагогических способностей, которые определяются исследователем как ведущие. Подчеркивая специфику указанной группы способностей, автор называет ее «ядерной», тем самым акцентируя внимание на базовой, ключевой роли рефлексии в системе профессиональных педагогических умений. Согласно А.К. Марковой, эта группа способностей характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психологическое развитие ученика (2, с. 42), что является неперенным условием новой личностно-ориентированной направленности образования. Г.П. Щедровицкий отводит значительную роль рефлексии в образовательном процессе и видит проблему в особой организации этого процесса и «рефлексивном отношении» к нему педагога (8, с. 16).

В контексте психологическом дает определение рефлексии и описание условий ее возникновения Д.Г. Левитес: «Рефлексия – обращение назад, осознание, осмысление собственной деятельности и в первую очередь ее результата и метода, который привел к такому результату; способность осознавать собственную деятельность, выражающуюся в актуализации и разрешении внутренних противоречий. Рефлексия возникает при неудовлетворенности собственной деятельностью или ее результатами, блокирует де-

тельность по старым образцам и открывает новые пути для мышления и действия» (1, с. 286). В данном определении подчеркивается, прежде всего, роль рефлексии по отношению к имеющемуся («старому») опыту и направленность рефлексии на формирование нового мышления и приобретение нового опыта. Г. С. Сухобская определяет рефлекссию как критерий профессиональной зрелости (7, с. 17). Упор на самостоятельность, необходимость задействования интеллектуальной сферы педагога при освоении нового требует точного определения и методических оснований для рассмотрения основных аспектов педагогического мышления и особенностей рефлексии педагога.

Анализ оснований рефлексии, выделенных в философии, психологии и педагогике, осуществляется в контексте категорий этих наук («принцип мышления», «способ деятельности», «метод контроля мысли», «метод познания», «способность», «ценностно-смысловая значимость», «отношение», «процесс»).

Новое входит и осмысливается человеком, прежде всего, через слово, через ключевую лексику, «знаковую» терминологию. Так, педагог, осваивающий ту или иную инновационную технологию, одновременно приобщается и к «инновационному словарю» (тому своду понятий и терминов, которыми оперирует технология), так как определенный свод понятий, которые использует педагог, – особый знак причастности, знак приверженности к той или иной методике. Встреча с «другой» методикой, которая оперирует иными понятиями и терминами, требует переосмысления традиционных проблем, связанного с ними понятийного аппарата, пересмотра ключевых вопросов педагогики.

Представляя собой определенные системы, те или иные технологии опираются на специфическую и сложно разветвленную совокупность базовых понятий и соответствующих им терминов. Между тем, далеко не все, кто пытается освоить инновационную методику, достаточно корректно и глубоко понимают содержание ряда ее терминов, как и существо взаимоотношений и взаимосвязей между ними. *Осмысление, понимание терминологии* и размышление о ней занимает значительное место в этой деятельности.

Одним из путей решения проблемы освоения инновационной лексики является сведение ее в словарь, отражающий взаимосвязи между новыми терминами и понятиями и, в свою очередь, представляющий собой определенную систему.

Специалисты выделяют в содержании теоретической готовности учителя рефлексивные умения. Рефлексия понимается авторами как «специфическая форма теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий», а также подчеркивается, что рефлексивные умения «имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя» (7, с. 46–47).

Таким образом, как при становлении педагога, так и в процессе повышения его квалификации теоретические знания и основания занимают определенное место и находят отражение в рефлексии педагога.

Главная структурная единица учебного процесса, которая оказывается в центре внимания педагога, занимающегося рефлексией, – педагогическая ситуация. В связи с этим важным и в то же время достаточно сложным моментом для педагога является постановка задач. Постановка задач как часть процесса целеполагания теснейшим образом смыкается с рефлексией педагога и опирается на нее. Постановка задач – ключевой аспект практической деятельности педагога. Для постановки задач необходимо умение описать ситуацию, связанную с возникновением или преодолением трудности, и сформулировать задачи.

Поставленные цели часто выглядят глобально, в них порой отсутствуют детали, необходимые для формирования основы всего курса. Поэтому необходима постановка задач. Задачи отражают более специфические, по сравнению с целями, представления о том, что учащийся в состоянии будет сделать в конце каждого занятия. Фактически необходима постановка задач для каждого занятия курса.

Задачи становятся подспорьем для преподавателя, поскольку они открывают путь к обучению, они напоминают ему, на какой стадии он находится, и помогают сконцентрироваться на развитии познавательной деятельности учащихся. Если задачи воспринимаются как по-настоящему важные, обучающая деятельность будет спланирована эффективно. Задачи станут подспорьем и для самих студентов, так как они дадут им путь к учению. Посвящение студентов в задачи курса позволяют:

- настроить мышление на тему обучения;
- сфокусировать внимание на наиболее важных проблемах;
- тщательно подготовиться к тестам, заданиям и другим средствам оценивания.

Процесс постановки задач требует выполнения последовательности мыслительных операций и формулирования ответов на ряд вопросов:

1. Описание ситуации, в котором необходимо отразить проблемы или трудности педагогической деятельности. Почему и как это случилось? Что было причиной (кто?) возникновения трудности? С какой областью педагогической сферы связана эта трудность?
2. Какие вопросы нужно было решать?
3. Что было сделано для преодоления трудности? О чем вы думали? Какие мысли приходили в голову?
4. Какое решение было принято?
5. Какой получен результат? Вы планировали и ожидали получить этот результат или другой?
6. Какой урок был вынесен из этой ситуации и что предполагается предпринять в следующий раз?

Опираясь на описанные ситуации педагог формулирует конкретные задачи преподавания и профессионального развития, реализует необходимый и основополагающий аспект педагогической деятельности – практику. Мы выделили следующие практические аспекты, на которые следует направлять педагогическую рефлексию: целеполагание и планирование, процесс (содержание и методика), результат (оценка, продукт). Это главные аспекты педагогического процесса, на которые должно быть направлено основное внимание.

Рассмотрим один из примеров. Преподаватель одного из вузов **Людмила С.** рассказывает:

«Я заметила, что большинство студентов в моей группе не смогли определить актуальность темы курсовой работы, не смогли самостоятельно определить темы курсовых работ, исходя из своих интересов, а выбирали из тем, предложенных методистами и преподавателями кафедры. Уровень самостоятельности студентов в данной ситуации был достаточно низким. Данная ситуация высветила проблему для меня как преподавателя. Я сформулировала задачу: стимулирование интереса студентов к исследовательской деятельности, а это значит, что необходимо:

- обучать студентов исследовательской деятельности,

- освоить методики обучения исследовательской деятельности,
- применять на занятиях исследовательские методы».

Как видим, постановка задач связана с целеполаганием преподавателя. **Пути достижения** поставленной образовательной **цели** включают отбор содержания учебного материала, методов организации деятельности (самого учителя и учеников), форм организации познавательной деятельности учащихся, средств диагностики и контроля. Все перечисленное позволяет определить шаги по направлению к достижению цели. Шаг – это маленькая задача, которую нужно решить, это этап на пути к цели, это действие, которое нужно осуществить. Таким образом, задача – часть цели. Взгляд на цели и задачи поможет выстроить линию: цели → задачи → деятельность → оценка.

В свою очередь постановка и решение задач связаны с профессиональным ростом преподавателя, т.к. возникает необходимость изменения работы самого педагога: как четко и конкретно сформулировать цели преподавания; как подать материал, чтобы он стал основой исследования; как научить студентов самостоятельно выстраивать доказательства, быть логичным и убедительным, включиться в поиск путей для решения проблемы, в нашем случае, учебной.

Педагогическая рефлексия, позволяющая преподавателю выйти на постановку задач, основывается на анализе конкретных ситуаций, поиске способов преодоления возникающих трудностей, как в работе педагога, так и в деятельности учащихся. Работа над постановкой задач потребует от педагога совершенствования не только процесса планирования, но и теоретической подготовки и подтолкнет к стремлению разнообразить методический инструментарий.

Связь рефлексии с интеллектуальными усилиями отмечают и сами педагоги, формулируя собственное представление о рефлексии как в прямых, так и образных определениях: «Рефлексия – перемалывание, пропуск, перевод услышанной, увиденной, прочитанной и другой информации через себя»; «Рефлексия – отслеживание собственного опыта и планирование новых идей»; «Рефлексия – это самоанализ деятельности как ученика, так и учителя. Рассуждение, размышление над вопросами: что планировали вчера? Что было сегодня? Как применю, как буду действовать завтра? Самооценка»; «Рефлексия – это размышление, ответы на свои вопросы»; «Рефлексия – это возвращение назад, «оглядывание» своей работы, размышление о минусах»; «Это перекрутка кадров, остановка на деталях и моментах работы».

Теоретический и практический компоненты профессиональной деятельности педагога основываются на его ценностных ориентациях, детерминируются этими ценностными ориентациями. Различное содержание ценностей педагогической деятельности определяет тот или иной стиль ее. Известны авторитарный и гуманистический стили, которые проявляются в педагогической деятельности спецификой восприятия личности учащегося, собственной личности и особенностей их педагогического взаимодействия.

Так, гуманистическое содержание ценностей педагогической деятельности отражается в актуализации цели, в отборе содержания, моделировании технологических компонентов педагогического взаимодействия участников образовательного процесса с точки зрения соответствия интересам личности учащегося.

Для формирования навыков профессиональной педагогической рефлексии необходимо развивать как теоретическую, так и практическую рефлексии учителя. Рефлексия

помогает педагогу корректировать направленность, содержание и методику занятий, позволяет ему отследить и оценить собственный уровень овладения технологиями обучения, в целом и общем усовершенствовать свое педагогическое мышление.

Перечислим важнейшие критерии и индикаторы для оценки профессионального развития на основе рефлексии, включающие три компонента педагогической деятельности: личностный, научно-теоретический, практический.

Критерии и индикаторы профессионального развития педагога

Критерии	Индикаторы	Инструментарий
Личностный компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1) Уровень профессиональной мотивации к освоению инновационных технологий 2) Степень выраженности личностного смысла относительно формируемых знаний 3) Направленность ценностных ориентаций учителя 4) Степень готовности реализовать полученные знания и умения в послекурсовой педагогической деятельности 	Анкета обратной связи с использованием открытых вопросов Педагогическое эссе-самоанализ Аналитическая таблица Формулирование вопросов Анкетирование-самооценка
Научно-теоретический компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1) Уровень понимания теоретических и методологических основ инновационной технологии 2) Уровень владения инновационной терминологией 3) Степень привлечения разнообразных теорий для осмысления собственного опыта 	
Практический компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1) Уровень владения умением прогнозировать и объяснять предполагаемые затруднения в предстоящей инновационной деятельности и постановка задач для их устранения 2) Качество и направленность вопросов учителя в процессе освоения инновационных технологий обучения 3) Степень ориентации на ученика как на развивающуюся личность с определенными мотивами и целями 4) Степень соотнесения анализа полученной инновационной информации с основными компонентами учебного процесса (цели – процесс – результат) и владение профессиональной аргументацией 	

Рефлексивная компетентность как профессиональное качество личности позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности (6, с. 216).

Литература

1. *Левитес Д. Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии. – Москва-Воронеж, 1998.
2. *Маркова А. К.* Психологический анализ труда учителя//Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2006.
3. *Осипова Е. К.* Структура педагогического мышления учителя// <http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875144.htm>
4. *Поллани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1985.
5. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002.
6. *Семенов И. Н.* Рефлексивно-гуманистическая и технократическая ориентация профессионального образования государственных служащих//Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: Материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995.
7. *Сухобская Г. С.* Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики//Новые знания. – 2002. – № 4.
8. *Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра. – М.: Наследие ММК, 2004.

М. А. Ногаев,

*директор отдела инновационного образования,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева*

Инновационная деятельность университета по переходу на кредитную систему: опыт, проблемы и перспективы

Киргизский государственный университет им. И. Арабаева входит в число высших учебных заведений республики, осуществляющих эксперимент по внедрению кредитной системы обучения. Для реализации названной системы в университете с 2004 г. были предприняты первоочередные шаги по разработке и апробации кредитной системы по направлениям (специальностям) «Лингвистика» и «Политология». Результаты двухлетней работы были освещены в газете «Кут билим» и на заседании Ученого совета, где было принято постановление о продолжении данного эксперимента с учетом замечаний и