

УДК 378.147

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зацепина О.В.¹, Панин А.В.²

¹ ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», Барнаул, e-mail: zov.valeriy@list.ru;

² ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», Барнаул, e-mail: paninbar@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования профессионального самосознания педагогов вуза. В публикуемых материалах обосновано, что процесс профессионального становления педагога тесно связан с формированием Я-концепции и профессиональной самооценкой личности и не должен носить стихийный характер. Начинать формировать положительную Я-концепцию необходимо еще в период обучения в вузе. Однако педагоги вузов без профильного педагогического образования лишены такой возможности и, как следствие, испытывают проблемы в формировании профессионально-педагогического самосознания. По мнению авторов, развитие рефлексивных способностей является одной из основных составляющих сформированного самосознания человека и необходимым условием преодоления профессиональных шаблонов мышления и поведения. Работа выполнена с целью выявить готовность к педагогической рефлексии преподавателей высшей школы для последующего обоснования системы повышения педагогического мастерства на основе формирования самосознания и положительной Я-концепции. Результаты исследования предназначены для преподавателей вузов, институтов повышения квалификации работников образования, аспирантов, педагогов. В статье представлены результаты опроса преподавателей двух вузов Алтайского края, проанализирована их готовность к педагогической рефлексии и самоанализу своей педагогической деятельности. В работе сделан вывод о том, что эффективность подготовки преподавателей для системы высшего образования во многом зависит от сформированности у них самосознания и педагогической рефлексии.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, самосознание, Я-концепция, самооценка, готовность к педагогической деятельности

RESEARCH OF READINESS FOR PEDAGOGICAL REFLECTION OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT

Zatsepina O.V.¹, Panin A.V.²

¹ Altai State University, Barnaul, e-mail: zov.valeriy@list.ru;

² Altai State Technical University after I.I. Polzunov, Barnaul, e-mail: paninbar@yandex.ru

The published materials justify the process of professional formation of teacher is closely linked to the creation of self-concept and vocational self-assessment, and should not be certainly an epidemic. It is necessary to begin forming a positive self-concept during the period of study. However, teachers of university who do not have specialized teacher training are deprived such an opportunity and experience problems in the formation of professionally-pedagogical identity consequently. According to the authors, the development of reflective abilities is one of the main components of a person's formed self-awareness and a necessary condition for overcoming professional thinking and behavior patterns. The work is provided with the aim to overcome professional patterns of thinking and behaving of universities teachers on the basis of analysis of their commitment for pedagogical reflection and is intended for teachers of universities, institutes of advanced training of educational workers, postgraduate students, teachers. This article presents the survey of teachers of two universities of the Altay region are presented in the work, their readiness for pedagogical reflection and self-esteem of their pedagogical activities to be analyzed. The work concludes that the effectiveness of teacher training for the higher education system largely depends on the formation of their self-awareness and pedagogical reflection.

Keywords: pedagogical reflection, self-awareness, self-assessment, readiness for pedagogical activity

Внедрение образовательных инноваций в педагогический процесс высшей школы вновь актуализирует проблемы профессионального сознания и самосознания, лежащие в основе

готовности преподавателей к педагогической деятельности. На протяжении ряда лет вопросами становления профессионального самосознания педагогов занимались И.В. Вачков, Т.Г. Волкова, М.Т. Громкова, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.С. Роботова, Е.М. Семенова, А.И. Смоляр и др. Они выявили структуру педагогического самосознания, его содержание, условия становления и развития. Проблемам рефлексии, неразрывно связанной с самосознанием человека, посвящены работы М.М. Карнелович, М.В. Кларина, А.К. Марковой, Г.И. Метельского, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина и др.

За основу профессионального самосознания можно принять осознание соотношения между идеальной моделью современного педагога и своего реального места на пути достижения этой модели (так называемая Я-концепция). Я-концепция – это относительно устойчивая, осознаваемая педагогом система его представлений о себе как профессионале, на базе которой он выстраивает свое взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса [1].

Здесь заметную роль играет принятая человеком система уровня притязаний и профессиональных самооценок. По мере развития профессионального самосознания человека его самооценка становится все более адекватной на фоне осознания профессиональных требований и соотнесения их со своими возможностями. Наличие профессионального самосознания необходимо для становления профессионала в любой отрасли, но для педагогической деятельности оно приобретает особое значение наряду с профессиональной направленностью, профессиональным опытом и профессиональной одаренностью [2].

Целью работы является выявление готовности к педагогической рефлексии преподавателей высшей школы для последующего обоснования системы повышения педагогического мастерства на основе преодоления профессиональных шаблонов мышления и поведения, формирования профессионального самосознания и положительной Я-концепции.

Материал и методы исследования

В процессе исследования применялись следующие основные методы: теоретические – анализ педагогической, научной и методической литературы; эмпирические – наблюдение, анкетирование, описание полученных результатов, их систематизация, анализ и обобщение. Исследования проводились на базе двух ведущих вузов Алтайского края (АГУ и АлтГТУ).

Результаты исследования и их обсуждение

Чаще всего профессиональное педагогическое самосознание определяют как осознание педагогом себя как личности и как субъекта профессиональной деятельности [1].

Рассмотрим структуру профессионального самосознания преподавателя высшей школы:

1. Создание эталонной модели педагогической профессии: свод норм, правил, требований, которые должны стать основой педагогического мировоззрения.
2. Осознание наличия эталонных качеств (личностных и профессиональных) у коллег и соотнесение себя с эталонной моделью и с неким усредненным абстрактным профессионалом из педагогического окружения.
3. Принятие внешней оценки своих профессиональных качеств, адекватное реагирование на критические и положительные отзывы со стороны студентов, других преподавателей, администрации с возможностью корректировки своего профессионального поведения.
4. Самооценка не только своего профессионализма в целом, но и его отдельных сторон, в том числе с точки зрения когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов. Именно поведенческий аспект характеризует профессионала как субъекта собственного профессионального пути, который способен превратить свой труд в объект практического преобразования [3].

Самооценка своего реального места на пути достижения идеальной модели, созданной самим же педагогом, может быть как положительная, так и отрицательная, что позволяет говорить о позитивной и негативной Я-концепции.

Педагогическое образование предполагает не просто овладение определенным уровнем в своей предметной области, но и психолого-педагогическое сопровождение студентов в их профессиональном становлении, столь необходимое в период вузовского обучения. Современными исследованиями доказано, что негативные Я-концепции педагогов и, как следствие, их эмоциональное выгорание можно объяснить игнорированием проблем профессионального самосознания еще во время овладения профессией в вузе, на начальном этапе профессионального становления [4].

Проблемы формирования самосознания преподавателей вуза, в отличие от учителей школ или педагогов среднего профессионального образования, связаны с отсутствием обязательного требования о наличии системного педагогического образования. Если при получении педагогической специальности в профильном педагогическом вузе в большей или меньшей степени уделяется внимание профессиональному становлению студентов, наращиванию их субъектного потенциала, то в систему высшего образования преподаватели часто приходят неподготовленными к той деятельности, которой им предстоит заниматься. Это не способствует формированию позитивной Я-концепции, процесс осознания себя в педагогической профессии осуществляется стихийно, модель идеального педагога,

сформированная в их сознании, видится противоречивой и размытой, с низким уровнем профессионального сознания.

Существующие проблемы формирования профессионального самосознания педагогов усугубляются быстро меняющимися условиями профессиональной среды, появлением в образовании новых информационных технологий, электронного обучения, внедрением электронных систем управления учебной деятельностью и множества платформ свободного обучения. Принятая педагогом Я-концепция в условиях новых требований требует существенной корректировки.

Одной из основных составляющих сформированного самосознания человека является развитие рефлексивных способностей. Рефлексия объединяет в единое целое цели, средства и результаты любой деятельности, а для педагогической профессии эта целостность приобретает особую значимость. В специально организованной педагогической деятельности педагог делает рефлексию управляемой и контролируемой, получая в результате этого позитивные изменения в педагогическом процессе. Педагогическая рефлексия позволяет педагогу выйти за пределы повседневного педагогического труда и увидеть весь процесс в целом. Особенно ценно, что рефлексия также служит источником новаций в педагогической практике, на ее основе осуществляется развитие педагогического творчества и мастерства. Если обратиться к научной концепции С.Ю. Степанова, то рефлексия – это процесс переосмысления и эвристического преодоления субъектом шаблонов мышления и образования нового творческого содержания опыта общения, мышления, поведения [5]. Рефлексия как психологическая целостность не существует в статике, а лишь в развитии. Вот почему так важно развивать у педагогов умения педагогического рефлексирования, самоанализа и контроля собственной деятельности.

Для нас представляет интерес, насколько преподаватели, работающие со студентами в вузе, готовы к педагогической рефлексии и самоанализу своей педагогической деятельности. Для этого мы предложили анкету, которая позволяет выявить у педагогов потребность в самоанализе, готовность фиксировать у себя затруднения и ошибки, способность видеть проблемные ситуации в повседневном профессиональном общении.

В анкетировании приняли участие 34 преподавателя Алтайского государственного технического университета и 18 преподавателей Алтайского государственного университета. Мы не ставили своей задачей ранжировать преподавателей по полу, возрасту, педагогическому стажу или преподаваемым дисциплинам. Единственный критерий отбора респондентов – все они не имеют базового педагогического образования.

Первый блок вопросов касался самоанализа учебной и методической деятельности.

На первый вопрос «Какие затруднения при объяснении нового материала Вы чаще всего испытываете (потеря нити рассуждения, словесное выражение мысли, поддержание дисциплины в аудитории)» только два человека ответили, что никаких затруднений не испытывают. Остальные ответы разделились между речевыми трудностями словесного выражения мысли и отвлечением на те или иные аспекты поведения студентов. Некоторые преподаватели жаловались на невозможность выдать весь объем материала в установленные временные рамки или желание сказать все и сразу. Были отмечены трудности, связанные со спецификой учебной дисциплины. Чуть больше половины респондентов (52%) связывают затруднения с необходимостью поддерживать дисциплину в аудитории. «Студенты отвлекаются на свои смартфоны, вроде и не шумят, но на паре как бы не присутствуют» либо «задают вопросы, не относящиеся к теме занятия».

На вопрос «Много ли в Вашей речи слов-паразитов и как Вы с ними боретесь» ответы поделились примерно поровну между: «да», «нет» и «мало». Большинство педагогов называют те конкретные слова, от которых им не удается избавиться, и пытаются с ними бороться. Наиболее характерные ответы: «стараюсь контролировать себя, следить за речью, блокировать, заменить, избегать». Среди других ответов: «борюсь, для этого использую конспект лекций», «отсутствуют в связи с анализом предстоящей речи и последующей рефлексией», «были, боролся, победил», «борюсь до сих пор, не всегда получается», «много, от некоторых удалось избавиться, но далеко не от всех», «не пыталась, так как считаю, что эти слова – моя изюминка». Следует отметить, что на этот вопрос всего 31% респондентов дают просто отрицательный ответ. Остальные так или иначе пытаются «примерить» эту проблему на себя.

Третий вопрос «Насколько логика объяснения нового материала соответствует логике учебника» особых затруднений не вызвал. Из ответов понятно, что для преподавателей визуальные и речевые образы являются необходимой частью методической обработки материала, и они отдают себе отчет, насколько это важно для студентов. Приведем наиболее характерные ответы: «уверена, что это облегчает восприятие», «есть материал, который обязательно требует визуализации», «через Интернет стараюсь найти наглядный материал», «классифицирую с помощью схем», «да, так как у меня самой очень развито образное мышление», «современные студенты, особенно первых курсов, без этого вообще с трудом теорию воспринимают», «без этого половина аудитории вообще ничего не поймет». Отметим также, что два человека дали на этот вопрос однозначно отрицательный ответ. Вряд ли это может быть связано со спецификой учебной дисциплины. Скорее всего, это те преподаватели,

которые ответственность за результаты обучения полностью перекладывают на самих студентов.

На вопрос «Насколько логика объяснения нового материала соответствует логике учебника?» 85% ответили – соответствует или примерно соответствует, 9% дали отрицательный ответ. Интересно, что 6% опрошенных преподавателей просто не сравнивают свое изложение с логикой учебника, даже не пытаясь это объяснить. Остальные обосновывают свои ответы следующими замечаниями: «стараюсь брать информацию из нескольких источников», «при ведении новых курсов иду за логикой автора учебника, а для курсов, которые веду много лет – сама составляю логику изложения», «да, так как считаю, что и студенту так удобнее», «в учебнике логика более четкая, чем у меня, стараюсь идти за учебником».

Последний вопрос этого блока «Много ли вопросов возникает у студентов после Вашего объяснения?» также является показательным с точки зрения рефлексии своей педагогической деятельности. Ни один преподаватель не отметил, что вопросов бывает много. Ответы в основном разделились между «мало» и «когда как». Важно, что при этом некоторые преподаватели связывают отсутствие вопросов с пониманием студентами материала. Об этом свидетельствуют такие ответы: «зависит от степени сложности материала и от того, удалось ли донести материал», «мало, при объяснении стараюсь предусмотреть все ситуации», «зависит от материала и его усвоения». Большинство же ответов связано с заинтересованностью студентов: «бывает, когда студенты пытаются применить новый материал к своей работе», «вопросы возникают не от непонимания, а от заинтересованности», «возникают только тогда, когда их привлекать», «вопросы возникают, если я говорю, что по данному материалу будет курсовая работа или практика». В основном большинство преподавателей выражают сожаления по поводу отсутствия вопросов.

Первый блок анкеты показал, что преподаватели готовы к осмыслению своей методической и обучающей деятельности. Большинство из них правильно оценивают актуальные проблемы преподавания, пытаются разнообразить методы и приемы для достижения лучших результатов обучения, уделяя внимание методической подготовке материала.

Второй блок объединял вопросы, отражающие самоанализ взаимоотношений со студентами и готовности подняться от изложения своей дисциплины к психолого-педагогическому сопровождению студентов.

Первый вопрос «В какой форме Вы подключаете студентов к изложению нового материала» отличался большим разнообразием ответов. Тем не менее можно выделить наиболее

типичные ответы: «задаю вопросы по теме», «выдаю короткие доклады», «предлагаю написать реферат», «привожу для обсуждения примеры из жизни», «допускаю осознанные ошибки и прошу их найти», «спрашиваю мнение студентов по данному материалу», «задаю вопросы по пройденным или междисциплинарным темам». Значительно реже встречались ответы: «организирую совместный поиск решения проблемы», «прошу найти источник в Интернете», «в ходе диалога пытаемся вместе вывести определения», «первые примеры привожу сама, а остальные – студенты», «организирую деловые игры, мозговые штурмы». И, наконец, отдельные респонденты сформулировали ответы, не относящиеся к сути данного вопроса: «предлагаю тесты», «составляем кроссворды», «использую индивидуальные беседы-разъяснения», «даю для проработки учебное пособие», «устраиваю устную или письменную защиту лабораторной работы».

На вопрос «Чему Вы учитесь у своих студентов» ответы распределились следующим образом. 20% ответили – «ничему», «не помню такого», «наглости» либо «затрудняюсь ответить». Из остальных ответов почти все отмечали хорошее владение смартфонами и компьютерную грамотность. Наибольшее же количество ответов было связано с жизненными позициями и отношением к проблемным ситуациям. Наши педагоги учатся у студентов: открытости, позитивному отношению к жизни, радости жизни, активности познания, стремлению достичь цели, стремлению к победе, современному взгляду на жизненные проблемы, легкому отношению ко многим вопросам, оптимизму, широте взглядов, смелости в решении проблем, гибкости ума и т.п.

Третий вопрос блока звучал так: «Как Вы поступаете со студентом, который высказывает мнение, противоречащее Вашему мнению». Анкета показала, что абсолютное большинство преподавателей готовы к обсуждению точки зрения студентов и относятся к ним уважительно. Некоторые переносят дискуссию на другое время и берут паузу либо разбираются индивидуально после занятия. Отдельные ответы сводились к использованию таких студентов для обсуждения других тем. Было отмечено всего несколько нейтральных ответов: «никак», «редко бывает», «выслушиваю и продолжаю занятие».

При ответе на следующий вопрос «Является для Вас нормой или исключением спор со студентом на занятии по принципиальным вопросам учебного материала» мнения респондентов разделились. 56% преподавателей посчитали это аномалией, 23% назвали нормой и 21% признали, что иногда им приходится вступать в спор со студентами («бывает не часто, но это интересно», «если спор аргументированный, а не попытки выделиться и затянуть время»). Также указывают, что интересны бывают споры с заочниками на противоречия теории и

практики производства. Среди отрицательных ответов преобладают такие: «спор неприемлем, так как отвлекает аудиторию и уводит в сторону», «все споры - после пары», «на паре – никогда, перевожу на консультацию».

Последний вопрос «Имеет ли право студент оценивать объяснение преподавателя и если да, то в какой форме?» особых разногласий не вызвал. Все преподаватели признают за студентами такое право, но при этом высказываются за ограничения, например: «в корректной форме», «наедине», «только письменно». Некоторые указали «да, но не должен», «да, но только про себя». Только один преподаватель указал, что после завершения курса проводит со студентами анкету «Что шло хорошо и что не очень».

Выводы

Анализ анкеты показал, что в целом преподаватели вуза готовы к рефлексивной деятельности, но лишь в отдельных случаях допускают в учебном процессе субъектно-субъектные отношения. Они в большей степени нацелены на изложение собственного видения предмета, а разбор позиций студентов часто оставляют на оставшееся или внеурочное время. Мы также отметили, что опора на лично ориентированные технологии и психолого-педагогическое сопровождение в ответах практически не присутствует, хотя на данном этапе мы не ставили задачу такого исследования и не формулировали прямых вопросов об инновациях. Кроме того, наблюдались некоторые противоречивые ответы на схожие вопросы анкеты у одних и тех же педагогов. Мы можем это объяснить не до конца сформированной Я-концепцией в быстро меняющихся реалиях педагогического пространства. Для нас также показательно, что в ответах не прослеживается желание продвинуться по пути профессионального самосовершенствования, освоить новые приемы и технологии.

Исходя из этого, мы считаем, что необходимо усилить психолого-педагогическую подготовку преподавателей высшей школы. На наш взгляд, в рамках краткосрочных курсов повышения квалификации добиться желаемого результата не представляется реальным. Это может быть осуществлено в рамках программ магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование», 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», дополнительного образования по программе «Преподаватель высшей школы» или модульной системы согласованных программ повышения квалификации преподавателей.

Отечественный и зарубежный опыт подготовки преподавателей для системы высшего образования свидетельствует о постепенном приближении к признанию обязательности и определения необходимого уровня и качества подготовки как начинающих, так и уже

работающих преподавателей. В любом случае подготовку следует начинать с формирования самосознания и педагогической рефлексии, только тогда можно говорить о ее эффективности.

Список литературы

1. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. 1990. №7. С.82-88.
2. Поваренков Ю.П. Структурно-уровневая периодизация профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2017. №6. С. 212-219.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Методологический анализ системного и комплексного подходов в обучении // Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования: изб.пед.тр. Горно-Алтайск, 2018. С. 154-158.
4. Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Новому времени новый тип педагога // Педагогическое образование: новое время – новые решения: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции Осовских педагогических чтений в 4 ч. Ч. 1; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2011. С. 106-114.
5. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Рефлексивно-сотворческие методы развития профессионального мастерства педагогической элиты // Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе: сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции. М., 2014. С. 85-89.