

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Шварева Л.В.¹, Жалдыбина А.Н.¹

¹ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза, e-mail: lvshvareva@gmail.com

В педагогической практике проблематика субъектности будущего учителя занимает центральное место в профессиональном становлении. Практическое обучение студентов в системе высшего образования является важнейшим условием для развития их самости и, соответственно, мастерства в своем деле. Становление будущего учителя как субъекта рассматривается в рамках педагогической рефлексии. Цель статьи – описать возможности развития профессиональной субъектности в контексте расширения рефлексивных практик в процессе обучения студентов. Авторы проводят ряд разъяснений в отношении понятия «рефлексия» и рассматривают ее как наиболее важную характеристику субъекта педагогической деятельности. Ставится вопрос о необходимости разработки рефлексивного ядра, позволяющего учителю оценить прошлый, настоящий и будущий профессиональный опыт. Особое внимание уделяется предлагаемой классификации вопросов, разделенных на шесть типов: информативные, описательные, аналитические, метакогнитивные, эмоциональные, концептуальные. Приводятся примеры разработанных авторами вопросов для педагогического переосмысления прошлого (фактического), настоящего (актуального) и будущего (перспективного) опыта деятельности. Общим основанием является выход на проблематизацию учителем собственного опыта с целью его трансформации в потенциальную обучающую ситуацию. Делается вывод о том, что при регулярной педагогической рефлексии выигрывают многие аспекты составляющих профессиональной субъектности.

Ключевые слова: высшая школа, профессиональная педагогическая субъектность, субъектная позиция, рефлексивное ядро, рефлексивная практика, педагогическая рефлексия.

PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Shvareva L.V.¹, Zhaldybina A.N.¹

¹FGBOU VO «Penza State University», Penza, e-mail: lvshvareva@gmail.com

In pedagogical practice, the issue of subjectivity of the future teacher occupies a central place in professional development. Practical training of students in the higher education system is the most important condition for the development of their selfhood and, accordingly, mastery in their field. The formation of a future teacher as a subject is considered within the framework of pedagogical reflection. The purpose of the article is to describe the possibilities of developing professional subjectivity in the context of expanding reflexive practices in the process of teaching students. The authors provide a number of explanations regarding the concepts of «reflection» and consider it as the most important characteristic of the subject of pedagogical activity. The question is raised about the need to develop a reflexive core that allows the teacher to evaluate past, present and future professional experience. Particular attention is paid to the proposed classification of questions, divided into six types: informative, descriptive, analytical, metacognitive, emotional, conceptual. Examples of questions developed by the authors for pedagogical rethinking of past (actual), present (current) and future (prospective) experience are given. The common ground is for the teacher to problematize his own experience with the goal of transforming it into a potential teaching situation. It is concluded that with regular pedagogical reflection, many aspects of the components of professional subjectivity benefit.

Keywords: higher education, professional pedagogical subjectivity, subject position, reflective core, reflective practice, pedagogical reflection.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования прямо обозначает требования к выпускникам по формированию компетенций, среди которых ведущее место занимает задача формирования системного и критического мышления, в основе которого находится умение осуществлять критический анализ и синтез информации в деятельности учителя (УК-1) [1].

В своей профессии педагог разворачивает множество видов деятельности, требующих мобилизации данной компетенции для достижения нескольких целей, одной из которых является обучение своих учеников в постоянно меняющихся условиях. Труд учителя – это деятельность профессионала, способного работать в новых ситуациях, о которых он не знает заранее и не владеет в полной мере. Это означает, что в педагогической практике учитель должен сам разработать конкретные ответы на возникающие запросы и потребности учащихся, на ожидания образовательного учреждения, на открывающиеся ему возможности, на ограничения и запреты, с которыми он может столкнуться. Перечисленные элементы не охватывают всех аспектов выполняемой учителем работы и не имеют готовых правил решения. В этом контексте важно понимать, что учителям нельзя диктовать правила работы, нельзя лишать их самостоятельной рефлексивной деятельности. В профессиональной подготовке учителя важно предоставить ему возможности для самоанализа, самопознания, самонаблюдения, чтобы он мог сам решать, что делать и как поступить в спонтанно возникшей педагогической ситуации.

Материал и методы исследования

В работе применялись общенаучные методы и подходы: анализ имеющихся источников, образовательных стандартов и нормативных документов, позволивший подтвердить целесообразность исследования [1, 2, 3], обнаружить недостаточное количество трудов, занимающихся данной проблематикой. Синтез накопленного опыта в обучении студентов Пензенского педагогического института им. В.Г. Белинского дал возможность разработать рефлексивное ядро вопросов, направленных на осуществление регулярного педагогического самоанализа как условия расширения профессиональной субъектности.

Результаты исследования и их обсуждение

В рамках этой мысли необходимо рассматривать подготовку будущего учителя как непрерывную, что означает накопление, приобретение не «способов действия», а скорее, «способов мышления» о разных вариантах собственных действий. Здесь основным вектором подготовки учителя является установка не на то, «что делать», а «как делать»: как делать осознанный выбор способа обучения, как выбрать потенциально богатую на образовательный эффект деятельность своим ученикам, как при необходимости найти новые способы взаимодействия. Поэтому подготовка будущего учителя – это обучение рефлексивной практике или педагогическому самоанализу. Педагогическая рефлексия, являясь сердцем педагогической профессии, для того, чтобы стать регулярной, должна осуществляться в неразрывной связи с возвращением самоидентичности, субъектной позиции и педагогической индивидуальности. В единстве этих составляющих можно говорить о соответствующем «habitus» (вид, форма) самопознающего учителя.

Термин *«рефлексия»* заимствован педагогической наукой из философии. В трудах Аристотеля и Платона встречается упоминание о самонаблюдении, позднее более подробно размышлял об этом Сократ. Дальнейшие исследования рефлексии продолжились в английской философии Дж. Локком, в немецкой классической философии – И. Кантом, Г. Лейбницем и др.

В современной науке целый ряд ученых, таких как В.И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, А.В. Карпов и иные, выделяют *«научную, или методологическую, рефлексию»*, под которой понимают анализ ценностей и смыслов образования, которые влияют на изменение привычных образовательных стратегий и форм поведения «человека учащегося» [4, 5].

Широко представлены исследования формирования *«профессиональной рефлексии»* с учетом обучения студентов разного профиля: курсантов военного института войск национальной гвардии РФ (Р.А. Биденко, Ю.М. Перевозкина) [6], психологов (Н.Х. Мураталиева, М.В. Клементьева) [7, 8], менеджеров (Е.Б. Быстрой, И.Е. Кутенева) [9], пожарных (В.В. Булгаков) [10].

В свою очередь, на сегодняшний день интерес ученых вызывает вопрос формирования *«профессиональной педагогической рефлексии»*. Среди трудов, посвященных этой теме, встречаются исследования о формировании самопознания в процессе обучения педагогов дошкольного образования (О.А. Шиян, А.Н. Якшина, С.А. Зададаев, Т.Н. Ле-Ван) [11], учителей начальной школы (С.А. Севенюк, Н.П. Шамина) [12], учителей химии (Г.А. Саттарова) [13], учителей технологии (Р.В. Черкасов) [14], учителей иностранного языка (Е.А. Смирнова, М.А. Лубянова, М.В. Якушев [15–17], Serge Blanchard [18]) и др.

Однако работ об описании условий формирования педагогической рефлексии в развитии профессиональной субъектности учителя иностранного языка представлено достаточно мало. Обнаруженный факт ориентирует нас на целесообразность описания опыта развития профессиональной субъектности посредством педагогической рефлексии в условиях обучения в Педагогическом институте им. В.Г. Белинского по направлениям «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование» (с двумя профилями).

Педагогическая рефлексия представляется нам как бесконечный цикл самосовершенствования учителя в попытках понимать свои успехи и неудачи, проецировать себя в будущее, планировать поступать по-другому в следующий раз, ставить перед собой четкие цели, объяснять свои ожидания в обучении и свои шаги. По меткому замечанию доктора педагогических наук П.А. Гагаева: «Вселенной зачем-то или почему-то *нужны* рефлексия и субъектность. Вселенная с этими реалиями обретает в себе самой же свободу, достоинство, милосердие, новые возможности сопряжения своих составляющих, новые свойства и пр.» [19, с. 13]. Рефлексирующий учитель продолжает прогрессировать в

педагогическом труде не по чьей-то команде и чужому замыслу, а ради собственного удовольствия, потому что самоанализ стал формой самосознания и профессионального «Я». Он не может этого не делать даже при отсутствии кризисов и трудностей. Такой учитель постоянно переосмысливает свои цели, свои подходы к организации занятий, свои знания, свои компетенции. Постоянное размышление о том, «кто Я как учитель» и «что мне необходимо для постоянного развития» строит новое знание, которое позднее реинвестируется в профессиональное действие, позволяет «наблюдать собственную активность как условие качественного продукта педагогической деятельности» [20].

В научно-методических спорах о подготовке учителей мы придерживаемся идеи о встраивании в образовательный процесс педагогической рефлексии, которая позволяет преодолевать разрыв между предписанными должностными обязанностями учителя и фактической работой, которую в реальности учитель может осуществлять. В процессе теоретического обучения в университете студент запасается «готовыми рецептами»: научными, экспертными, практическими знаниями. Но в реальной деятельности педагога, часто в условиях ограниченного времени и стресса, в отсутствие некоторых данных он должен самостоятельно определить проблему, придумать и реализовать взвешенное решение, обеспечить сопровождение всех участников образовательного процесса.

Несмотря на обширные знания, основанные на теориях, проверенных методах, современном уровне техники, молодой учитель остается один на один с ситуацией, где требуется решение проблемы, а не применение набора рецептов. В этом контексте подготовка учителя, в отличие от технических специальностей со стандартизированными процедурами, должна обеспечивать высокий уровень квалификации, так как доля предписываемого (того, что надо делать учителю по строгим правилам, директивам, моделям, программам) здесь гораздо ниже, а доля нестандартных ситуаций, где надо обладать компетенцией самостоятельного моделирования решения ситуации «что мне делать», высокая. Без педагогической рефлексии и диалога с самим собой, со своим практическим бессознательным невозможно осознать, как поступить, что делать в незнакомой ситуации. Для осмысления и осознания себя в педагогической деятельности будущим учителям важно позиционное обучение, обеспечивающее выход в разные позиции: «эксперта», «методиста», «консультанта», «мастера», «умельца» [21] и действия в них. По признанию студентки 3-го курса Арины Ш., включение в разнообразные формы работы, требующие смены позиций с «Я-обучающийся» на «Я-учитель», позволило осознать всю ответственность за то, «...что я делаю как педагог. Ведь я не только придумываю задания и предлагаю пути решения задач. Я прогнозирую конечный результат, осуществляю оценку промежуточных учебных действий одноклассников на занятии, анализирую плюсы и минусы выбранных мною форм

деятельности. Этот ценный опыт полностью перевернул мое представление о том, какой должен быть педагог и как должен быть организован урок. Я начала более осознанно и с большой ответственностью подходить к подготовке занятий, ощутила значимость качественного формирования навыков, научилась видеть себя как учителя со стороны. Я заметила колоссальную разницу между моей ролью как учителя в день самоуправления в школе и в университете на 3-м курсе. Мне предстоит еще многому научиться, но я знаю точно, что двигаюсь в нужном направлении!»

О роли рефлексии в формировании профессиональной субъектности пишет студентка 3-го курса Варвара К.: «Мне нравится, что занятия на парах в университете требуют от меня смены позиций. Считаю, что в этом заключается мой рост как учителя. Я начинаю чувствовать это в те моменты, когда могу критично отнестись к себе, вместе к тем студентам, с кем я учусь, а также к тем, кого я учу. Начинаю осознавать, что слушаю выступления одногруппников с двух позиций: ученика и учителя. Находясь в позиции ученика, я смотрю на доступность и ясность изложенного материала, а также сложность предложенных заданий. Находясь в позиции учителя, оцениваю качество материала, его структуру. степень ясности и целесообразности подготовленного мной материала».

Рассмотрим процесс формирования педагогической рефлексии, состоящий из серии вопросов, стимулирующих размышления учителя, когда он начинает спрашивать себя и размышлять о себе. Идея педагогического самонаблюдения состоит в том, чтобы обеспечить осознание и согласованность между мыслями и действиями учителя. Вопросы аналитического характера помогают учителю-субъекту определить способность к педагогическому переосмыслению, а также увидеть собственный потенциал.

Все вопросы можно условно поделить на шесть типов:

1) вопросы информативного типа, раскрывающие аспекты прошлого опыта (педагогический стаж, образование и т.п.) и осведомленность о коллективе, в котором работаете;

2) вопросы описательного типа, направленные на вербализацию своей практики, своего действия, своего опыта с помощью описания конкретного случая или случаев. При этом важно избегать суждений, оценок, критики и поощрять умение последовательно развертывать педагогическое действие;

3) вопросы аналитического типа, позволяющие задуматься о своей практике преподавания, пытаясь понять свои действия. Этот этап можно назвать самооценкой и самокритикой своих педагогических действий, что позволяет, в конечном счете, выявить свои трудности и возможности, последовательность и непоследовательность в мыслях и действиях. Здесь также важно проанализировать свои модели поведения по отношению к другим

педагогам, чтобы лучше понять свои мысли и действия на практике, разобраться с тем, что влияет на убеждения и обычаи, поразмышлять над своими педагогическими идеалами;

4) вопросы метакогнитивного типа или вопросы «переноса взгляда» на свой процесс преподавания со стороны. На этом этапе предлагается решить проблему/задачу (встать в позицию учащегося) и озвучивать то, что происходит в голове, поделиться своим мыслительным процессом. После пребывания в роли ученика учителю предлагается посмотреть на процесс обучения, поговорить о выборе способа обучения, вербализовать способ самооценки в этих обстоятельствах;

5) вопросы эмоционального типа, связанные с межличностными отношениями или со страхами и тревогами, выявление аффективных реакций в различных ситуациях. Здесь важно исследовать, что исходит от самой личности учителя и что зависит от межличностных отношений, понять, чьи это установки и эмоциональные процессы;

6) вопросы концептуального типа, которые побуждают учителя раскрыть свои представления о теоретических моделях и/или концепциях обучения. Важно уточнить, видит ли учитель границу между концепцией и практикой, видит ли он достоинства и недостатки, различия и сходства. На этом этапе поощряется сравнение.

Вышеперечисленные типы вопросов позволяют субъекту выйти на анализ собственной педагогической деятельности, осуществив педагогическую рефлексию. В таблице представлены примеры вопросов шести типов, объединенные в три группы. Первая группа вопросов направлена на объективный отчет о том, что произошло, на описательном и/или фактическом уровне, без предположений и интерпретаций. Вторая группа вопросов призвана генерировать смысл и оценку опыта, понять, что повлияло на такое решение, как связаны факты между собой, в чем учитель преуспел или потерпел неудачу и почему. Третья группа вопросов обращается к выводам после проведенной аналитической работы и перспективам, которые конкретизируются в новом педагогическом действии.

Типы вопросов, стимулирующих педагогический самоанализ

Педагогическая рефлексия, направленная на:
1) анализ происходящего действия <i>(информативные и описательные типы вопросов)</i>
«Что?» – Какое обучающее действие Вы применяете?
«Кто?» – На «кого» оно направлено?
«Где?» – Где осуществляется обучающее действие?
«Когда?» – Когда оно осуществляется (в системе урока)?

«Как?» – В каких обстоятельствах, контекстах, временном отрезке осуществляется деятельность?
2) понимание психических процессов <i>(аналитические, метакогнитивные, концептуальные, эмоциональные типы вопросов)</i>
Почему так происходит? Чтобы поступить таким образом, какую гипотезу Вы формулировали перед началом обучения? Знаете ли Вы, что говорится в теории по поводу осуществляемых практических действий? Проводите ли Вы связь между ними и определенными результатами / отсутствием результатов в обучении? Вы всегда поступали так в процессе обучения? Какова доля репродуктивных/автоматизированных действий? Осознаются ли они Вами?
3) видение перспектив и улучшение качества обучения <i>(рефлексивные, метакогнитивные, концептуальные, эмоциональные типы вопросов)</i>
Какие связи с Вашими убеждениями, знанием, опытом Вы замечаете? Последовательны или непоследовательны Ваши действия? Какие риски Вы видите при изменении Ваших практических шагов? Принимаете ли Вы решение изменить эту практику обучения? Что необходимо выполнить, чтобы достичь этой цели? Как Вы поймете, что реагируете правильно? Что бы Вы поменяли в Ваших действиях в следующий раз? Почему Вы сомневаетесь в результативности Вашей практики? Какие плюсы/минусы вы видите в Ваших активностях?

Заключение

Из представленных выше материалов видно, что педагогическая рефлексия – это большая внутренняя работа, развивающая самосознание учителя, которое помогает наблюдать за собой, размышлять о своих мыслях и деятельности. Векторы педагогического самоанализа направлены на оценку составных элементов нашего прошлого, настоящего и будущего опыта. Как значимая категория профессиональной компетенции педагогическая рефлексия позволяет учителю занять надситуативную позицию, чтобы адекватно оценить проблему и выбрать нестандартное решение сразу, действуя продуктивно.

1. Педагогическая рефлексия – это проблематизация учителем собственного опыта с целью его трансформации в потенциальную обучающую ситуацию.

2. Развитый педагогический самоанализ при достижении учителем автоматизма в действиях способствует продвижению вперед, позволяет более разумно прогрессировать, а не впадать в самоуспокоенность.

3. Подробный опрос является центральным ядром педагогической рефлексии. В нем поощряется принятие множества точек зрения для того, чтобы иметь более полное и справедливое представление о текущих событиях и дать различное понимание ситуации.

4. При регулярном самонаблюдении выигрывают многие аспекты составляющих субъектности будущего учителя: самокритика личных ценностей, ограничений, процессов принятия решений, анализ потребностей в обучении через осознание пробелов в знаниях и навыках, исследование зависимостей между профессиональной и личной сферами субъекта.

5. Оценивать составные элементы собственного опыта необходимо в специально организованных условиях, где размышления разворачиваются без давления, с удовольствием от открытия, а полученные в ходе исследования материалы становятся частью спирали развития учителя.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897858/> (дата обращения: 20.08.2023).
2. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1(1). С. 2-18.
3. Аниканов М.В. Стратегии рефлексивного обучения в вузах // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16135> (дата обращения: 20.08.2023).
4. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25-36.
5. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности / Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2018. 744 с.
6. Биденко Р.А., Перевозкина Ю.М. Связь рефлексии и стратегий совладающего поведения курсантов военного института войск национальной гвардии Российской Федерации // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2021. № 2 (8). С. 152-160.
7. Мураталиева Н.Х. Рефлексия в профессиональном становлении будущего психолога // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6, № 11. С. 401-407.

8. Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс профессионально-личностного развития студентов-психологов // Образовательные технологии (г. Москва). 2015. № 4. С. 103-110.
9. Быстрой Е.Б., Кутенева И.Е. Рефлексия как условие подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию // Вестник педагогических наук. 2020. № 2. С. 10-16.
10. Булгаков В.В. Рефлексия как способ повышения качества подготовки курсантов // Материалы международной научно-технической конференции «Системы безопасности». 2019. № 28. С. 348-351.
11. Шиян О.А., Якшина А.Н., Зададаев С.А., Ле-Ван Т.Н. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2019. № 4 (94). С. 14-35.
12. Севенюк С.А., Шамина П.П. Формирование педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 2(19). С. 241-244.
13. Саттарова Г.А., Космодемьянская С.С. Рефлексия как инструмент эффективного обучения в подготовке учителей химии // Уральский научный вестник. 2023. Т. 5, № 7. С. 137-146.
14. Черкасов Р.В. Рефлексия и ее значение в педагогической деятельности будущих учителей технологии // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 1(286). С. 59-62.
15. Смирнова Е.А. Педагогическая рефлексия как фактор оптимизации подготовки будущего учителя иностранного языка // Иностраный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития: международный сборник научно-методических статей III Международной научно-практической заочной конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов (Псков, 19–20 мая 2018 года). Псков. Издательство: «ЛОГОС Плюс», 2018. С. 85-91.
16. Лубянова М.А. Рефлексия как средство развития профессиональной самостоятельности будущих учителей иностранного языка // Успехи современной науки и образования. 2017. № 7. С. 152-155.
17. Якушев М.В. Обучение анализу учебника иностранного языка в процессе методической подготовки будущего учителя (на материале учебников немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. Орел. 1998. 190 с.
18. Blanchard S., Perrenoud P. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. 2002. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.openedition.org/osp/4894> (дата обращения: 24.10.2023). DOI: 10.4000/osp.4894.

19. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Метафизика творчества (субстратный подход). М.: ООО «Издательский Центр РИОР» Publ., 2023, изд. 1, 190 с. DOI: 10.29039/02119-4.
20. Шварева Л.В. Педагогическое сопровождение формирования профессиональной субъектности студентов вуза посредством рефлексивно-ориентированных упражнений // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 239-242.
21. Шварева Л.В., Алёшина Е.Ю., Шибанова Е.А. Построение профессиональных траекторий развития педагогической субъектности в образовательной среде вуза // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31451> (дата обращения: 24.10.2023). DOI: 10.17513/spno.31451.