

Сеничкина А. В.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/104.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 228-230. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Тезисы для студентов были написаны на основе этих поурочных планов, а затем раздавались для изучения на семинаре. Тезисы являлись мини-версией плана урока: цели урока и список чтения к данному уроку (в файле для чтения), задачи и вопросы для размышления для написания своих журналов. Большинство тезисов – это копия бумаги, отпечатанная с обеих сторон. В разделе « задания» мы оставляли место для записей студентами.

- Для меня тезисы очень важны. Я всегда знаю, что мы должны делать на уроке.
- Тезисы очень полезны: легче запомнить, что мы делали в семестре, какие проблемы обсуждали. Они помогли нам написанию размышлений и запоминанию определенных фактов из семинара.
- Тезисы - это маленькая программа, которой я пользуюсь при написании домашней работы.

Отсутствие учебных материалов всегда проблематично. Но, обеспечивая студентов соответствующими материалами – это существенная для них помощь и делая это, мы учили их быть ответственными за их изучение и подготовку к домашним заданиям.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сеничкина А. В.

Череповецкий государственный университет

Под *диагностической компетентностью* мы понимаем способность и готовность педагога к диагностической деятельности, выраженной в личностно-осознанном, позитивном отношении к ней, в наличии глубоких, прочных знаний и умений, направленных на решение диагностических задач.

В ходе решения диагностических задач, у педагога могут возникнуть какие-либо затруднения. Момент осознания затруднений способствует возникновению в деятельности рефлексии. В общем понимании рефлексия – это размышление, самонаблюдение, самопознание. При анализе деятельности субъекта ученые выделяют различные виды рефлексии: ретроспективная и проспективная (В.А. Петровский), интеллектуальная и личностная (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов), формальная и содержательная (В.В. Давыдов), аналитическая и синтетическая (И.С. Ладенко) и др. [Коджаспирова 1994: 164].

В процессе развития диагностической компетентности, рефлексия педагога осуществляется в соответствии с тремя её видами: элементарной, научной и философской [Коржуев и др. 2002: 18]. На начальном этапе диагностической деятельности происходит элементарная рефлексия, где речь идет о необходимости постановки вопросов типа: «Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?». Далее осуществляется научная или теоретическая рефлексия, которая предполагает понимание о том, как можно и нужно работать с теоретическим знанием, осуществлять его всесторонний анализ. И, наконец, этапу обобщения, осознания и осмысления деятельности соответствует философская рефлексия.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить, что развитие диагностической компетентности педагога стимулируется развитием рефлексии как основы для осознанного и осмысленного проведения диагностических процедур.

Исследование значения рефлексии педагога в развитии диагностической компетентности явилось основанием для разработки курса повышения квалификации на тему: «Повышение качества диагностической деятельности педагога». В ходе исследования, проведенного в 2005-2006 уч. году участвовали 98 учителей начальных классов г. Череповца.

Курс повышения квалификации учителей построен на основе «Положения о рейтинговых курсах повышения квалификации учителей» [Платонов и др. 2001: 25]. Спецификой данного курса являлась аналитически-оценочная деятельность, где действовала как оценка, так и самооценка. Содержание курса соответствовало заданным критериям квалификационных категорий учителей. Программа включала необходимую совокупность тем по двум разделам: 1. Преемственность диагностической деятельности педагога (16 ч.); 2. Диагностическое прогнозирование и планирование в работе педагога начального образования (10 ч.).

Практическое направление курса основывается на преодолении трудностей и пробелов в диагностической деятельности педагога. Занятия построены с учетом развития рефлексивной позиции учителей: анализ содержания диагностической деятельности; осмысление собственных действий, мотивов, целей, своего участия к данной деятельности; осознание затруднений в собственной диагностической деятельности; поиск новых образцов, норм и правил.

В процессе занятий учителям предлагались упражнения и задания, которые в начале обучения курса выполняли диагностическую функцию, в процессе обучения – мотивационную, а в конце – рефлексивную. Приведем ряд примеров.

- В начале лекции определите цели, которые вы хотели бы достичь. В конце лекции проверьте, насколько вам удалось приблизиться к запланированному результату. Например, я узнал ..., я выяснил ..., я научился ... и др.
- В конце практического занятия оцените в различной форме свои диагностические знания и умения по пройденной теме. Например, оцените в баллах от 1 до 10 свои знания о ...; охарактеризуйте одним словом, как вы умеете ...; соотнесите по ассоциации с цветом свои умения ... (чем ярче цвет, тем вы лучше умеете и наоборот) и др.

• При просмотре видеозаписи урока ответьте на вопросы: Была ли диагностическая деятельность учителя целенаправленной? К каким целям стремился учитель? Представьте, что на месте учителя оказались бы вы. Хотелось бы вам что-то изменить в уроке, действовать по-другому? Что, прежде всего, вы изменили бы? и др.

Осмысление собственных диагностических действий осуществлялось через задания, направленные на анализ личного и другого опыта в данной области, например: при каких обстоятельствах профессиональной деятельности вам приходилось встречаться с педагогической диагностикой? Какие трудности вы при этом испытывали? Дайте оценку своим действиям. Проанализируйте диагностическую деятельность вашего коллеги. Какие требования были нарушены (соблюдены)? и др.

Самостоятельное включение в оценочную деятельность реализовывалось с помощью метода самоизучения: 1) процесса своего труда; 2) результата своего труда; 3) анализ затруднений и ошибок, допущенных в ходе диагностической деятельности. Например, учителя анализировали описанный ранее личный творческий отчет по следующему плану: 1. Выберите для анализа конкретную педагогическую ситуацию (или урок, учебное занятие, внеклассное мероприятие). 2. Что Вы диагностировали и с какой целью? 3. Отберите наиболее эффективные методы диагностической работы. 4. Определите, какие формы и средства вы использовали, а какие нет. 5. С помощью чего представлены результаты диагностирования (таблицы, схемы, графики, диаграммы)? Такая работа помогала объективно оценивать собственные достижения и недостатки и в последствии корректировать их.

По окончании спецкурса учителям был предложен ряд рефлексивных заданий, с целью поиска и осознания пробелов в диагностической деятельности:

1. Самооценочные суждения. Я считаю, что мной недостаточно проработана тема ... В связи с этим мне необходимо выяснить для себя и выучить ... Я полагаю, для того чтобы успешно написать реферат (курсовую работу, индивидуально-творческий проект), мне необходимо уметь отвечать на такие вопросы по данной теме как ...

2. Самодиагностика усвоенного материала. До прохождения спецкурса я затруднялся ... К концу спецкурса я понял ..., я узнал ..., я научился ... В ходе квалификационных испытаний мне пригодятся такие диагностические знания и умения как ...

3. Оценочные действия. Оцените уровень своей готовности к диагностической деятельности: высокий, выше среднего, ниже среднего, низкий.

В режиме коллективной рефлексии проводился «круглый стол» по проблеме диагностической деятельности педагога начального образования. Обсуждались следующие темы: проблема и опыт диагностической работы в начальной школе; диагностика личности младшего школьника, классного коллектива, семьи; диагностика одаренных и слабоуспевающих детей.

Участники поделились конкретным опытом по диагностической работе в семье. Учителя привели примеры методики по исследованию внутрисемейных отношений, объяснили правила составления характеристики на ребенка и его семью, зачитали пример сочинения самонаблюдения на тему «Какой я и моя семья», показали работу с индивидуальными карточками для родителей и др.

Развитие диагностической компетентности у учителей выявлялось с помощью метода тестирования и ранжирования. В тесте «Определение рефлексивных способностей» [Булдыгина и др. 2003: 96] представлен ряд рефлексивных действий, оценка которых осуществлялась по следующим показателям: способность осознать свою диагностическую деятельность, оценить себя с точки зрения других, анализировать затруднения, выявить причины, наметить пути их устранения. При помощи методики ранжирования, у учителей мы выявили комплекс развитых профессионально-диагностических качеств, а также составили «идеальный» портрет учителя-диагноста.

Результаты проведенного исследования показали положительную динамику: большинство учителей (57,2 %) способны осознать личностную значимость смысла диагностической деятельности; готовы осуществлять самоанализ, самооценку и самоконтроль своей деятельности, своих качеств. Часть испытуемых (35,7 %) способна при наличии направляющей помощи определить смысл диагностической деятельности, но затрудняются осуществлять самоанализ деятельности, качеств личности. Остальные (7,1 %) не уверены в своей готовности к диагностической деятельности, в наличии профессионально-диагностических качеств; частично осуществляют самоанализ поступков и действий.

Вышесказанное дает основание утверждать, что рефлексия учителя позволяет ему не только осознать, анализировать и контролировать свои действия, но и дать себе оценку со стороны других (коллег, учеников, родителей), что составляет неперемutable условие для развития его диагностической компетентности.

Список использованной литературы

1. Булдыгина, Л.М., Красношлыкова, О.Г. Педагогический мониторинг: программа мониторингового исследования: Учебно-методическое пособие / Л.М. Булдыгина, О.Г. Красношлыкова / Под общей ред. Н.А. Черновой. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003.- 166 с.

2. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие / Г.М. Коджаспирова / Под ред. д. психол. наук, акад. Ю. М. Забродина. – М., 1994. – 344 с.

3. Коржуев, А.В., Попков, В.А., Рязанова, Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А.В. Коржуев, В.А. Попков, Е.Л. Рязанова // Педагогика.- 2002. - № 1.- С. 18-22.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКЦИИ КАК ОСНОВНОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Синицына О. В.

Нижегородский филиал Института бизнеса и политики (Москва)

В современных условиях лекция – это один из сложнейших видов интеллектуального труда, предполагающий глубоко научное и творческое мышление преподавателя, эрудицию, культуру, умение управлять собой и аудиторией.

Лекция выполняет информационно-ориентирующую, идейно-воспитательную и методологическую функции.

Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется ее целями, мотивацией, способами изложения информации, функционированием психических процессов лектора и т.д.

Определение цели зависит от вида лекции. Выделяют: а) по дидактическим задачам: вводные, текущие, заключительно-обобщающие, установочные, обзорные, лекции-консультации, лекции-визуализации; б) по способу изложения материала: бинарные, проблемные, лекции-конференции.

Мотивами подготовки и чтения лекции могут быть ответственность за качество лекции, интерес к рассматриваемой теме, сам процесс объяснения и передачи знаний, желание помочь студентам в овладении знаниями и т.д. Мотивы могут быть постоянно действующими (чувство долга, ответственность) и ситуативными (понимание важности очередной лекции).

Способы подготовки и чтения лекции определяются на основе соотношения ее целей с конкретными условиями и задачами (кому и какая читается лекция, желаемое ее содержание, получаемые результаты и т.д.). В зависимости от этого в одном случае преподаватель выбирает путь теоретического анализа литературы, сочетает исторический и логический подходы при изложении вопросов по теме, в другом – прежде всего, подбирает яркие факты и пользуется индуктивным способом изложения, переходит от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Важнейшее значение имеет само изложение проблемы. Лектор не дает готовых выводов, а рассуждает, анализирует отдельные положения и факты, раскрывает зависимость между ними, высказывает научные предположения, дает им логическое обоснование, подводит слушателей к формулированию выводов. При таком способе изложения их познавательные процессы значительно активизируются.

Во время чтения лекции преподаватель видоизменяет громкость и темп речи, выражает свое эмоциональное отношение к тому, о чем говорит, включает в него элементы полемики и т.п.

Подготовка, а особенно чтение лекции требуют большого напряжения сил. Мысленно готовясь к лекции, преподаватель представляет себе аудиторию, ее возможную реакцию. Он должен полностью завладеть вниманием слушателей, побудить их к мыслительной работе. Отличительная особенность интеллектуального внимания – его познавательная направленность. Восприятие слушателями учебного материала зависит от его содержания, способа изложения, индивидуальных особенностей преподавателя и студентов.

Преподаватель должен учитывать динамику работоспособности аудитории: оптимум в средние часы дня и в средние дни недели. Полная устойчивость внимания сохраняется в течение 20 минут, далее нужна эмоциональная разрядка. Поэтому необходимо повторение наиболее важных положений излагаемого материала.

Преподаватель, читая лекцию, произносит монологическую речь, которая требует более строгой логической последовательности, законченности фраз, стилистической образности. Не должно быть исправлений, оговорок. Длинные фразы воспринимаются с трудом или не воспринимаются вовсе. Чересчур длительные паузы ослабляют интеллектуальную активность слушателей.

Преподаватель, начиная непосредственное общение со слушателями, должен быть предельно сосредоточен, спокоен. Озабоченность чем-либо, плохое настроение, несобранность влияют на аудиторию отрицательно.

Если в начале лекции преподавателю необходимо лишь привлечь внимание слушателей, то затем, по мере изложения материала, его надо постоянно поддерживать, добиваться адекватного восприятия и осмысления содержания лекции за счет изменения силы голоса, темпа речи, апеллирования к опыту и знаниям слушателей, постановки проблемных вопросов, изложения истории тех или иных научных концепций.

В основной части лекции приемами активизации познавательной деятельности слушателей являются: 1) противопоставление мнений различных исследователей по проблеме; 2) предоставление слушателям возможности самим подойти к обобщению и заключению; 3) приведение эпизодов из жизни ученых, фрагментов из художественных и других произведений. Поддерживать атмосферу интеллектуального поиска лектор может за счет освещения дискуссионных проблем, истории научных теорий и открытий.

В лекции могут быть использованы элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале). В лекциях-дискуссиях могут выступать два преподавателя, защищающие принципиально различные точки зрения на проблему, или один преподаватель, обладающий артистическим даром перевоплощения. Но чаще дискути-