



Стеценко Ирина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье приводится авторская разработка технологии формирования рефлексивной компетентности у студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: рефлексивная компетентность; лекции-дискуссии, лекции-диалоги, лекции-полилоги; личностный аспект рефлексивной компетентности; межличностный аспект рефлексивной компетентности; методологический аспект рефлексивной компетентности.

Актуальность проблемы формирования рефлексивной компетентности студентов в вузе связана со значимостью рефлексивного компонента в профессиональной деятельности педагога, что отмечается в Программе развития педагогического образования в РФ в период с 2016 по 2020 годы. Важно актуализировать создание условий и технологий для подготовки «нового педагога», методически подготовленного к формированию образовательных результатов в соответствии с ФГОС общего образования, реализации воспитательной функции и работе с учащимися с разными образовательными потребностями,

умеющего рефлексировать, развивать и перестраивать профессиональную деятельность на основе исследовательских компетенций [1].

Социальная и профессиональная квалификация педагогов,готавливаемых современными вузами, не отвечают запросам времени, диктуемым современной экономической и социокультурной ситуацией. Одна из причин такого положения заключается не только в неясности организационно-педагогических основ подготовки учителя с адекватным уровнем рефлексивной компетентности, но и в отсутствии теоретических исследований, направленных на разработку



технологии формирования рефлексивной компетентности студентов.

Мы придерживаемся точки зрения М.М.Левиной, что педагогическая технология — теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и система необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся [2]. В приведённой трактовке технология выступает как один из уровней дидактического знания. При разработке технологии мы опирались на уровни технологического проектирования, предложенные М.М.Левиной: концептуальный, собственно технологический и процедурный.

Концептуальный уровень

В определении авторской позиции относительно технологии формирования рефлексивной компетентности опорой для нас послужила ассоциативно-рефлекторная теория обучения Д.Н.Богоявленского, Н.А.Менчинской, Ю.А.Самарина. В концептуальном осмыслении авторской технологии выстроена следующая иерархия методологических подходов: философский уровень — принципы познания, детерминизма и развития; общенаучный уровень — системный и интегративный подходы; конкретно-научный уровень — компетентностный и лич-

ностно-деятельностный подходы; технологический уровень — рефлексивно-деятельностный и акмеологический подходы. Итак, концептуальные положения авторской технологии строятся на основе определённой научной теории, включающей философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

При разработке технологии мы исходили из теоретических положений дидактики, что формирование рефлексивной компетентности целесообразно через освоение опыта деятельности на основе задачного подхода, связанного с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых педагогических задач. Учебные задачи рассматриваются нами как поручения педагога, представляющие собой прямые или косвенные требования выполнения определённых учебных действий. Эти задачи делятся на следующие виды:

1. Задачи, в которых условия сформулированы не в полном объёме.
2. Задачи, в которых не встречаются незнакомых знаний, действий и операций, предназначенные для закрепления умений и навыков мыслительной деятельности в новых ситуациях.
3. Задачи, которые создают условия для восприятия и усвоения новых понятий: репродуктивные и продуктивные.



Технологический уровень

Цель обучения — сформировать рефлексивную компетентность в структуре профессиональной деятельности педагога.

Рассмотрим технологический процесс формирования рефлексивной компетентности, организованный в четыре этапа: констатирующий, установочный, формирующий, итоговый.

Констатирующий этап связан с диагностикой исходного уровня сформированности рефлексивной компетентности. Для диагностики мы использовали рефлексивно-инновационную диагностику, предложенную Е.П. Варламовой, С.Ю. Степановым, которая разработана на основе концептуальной интерпретации и инструментальной модификации личностно-субъектного и проективного подходов психодиагностики [3].

Установочный этап характеризуется развитием у студентов положительной мотивации и осознанным отношением к рефлексивной деятельности, ввиду особой её роли в разрешении актуальных проблем обучения и воспитания. Цель установочного этапа сводится к формированию мотивационно-целевой установки студентов на овладение рефлексивной компетентностью. Уровень рефлексивной компетентности будущего специалиста определяется тем, насколько у него сформирована личная заинтересованность в анализе и корректировке хода и результатов

учебно-воспитательной деятельности, потребность в совершенствовании, в стремлении добиться успеха.

Формирующий этап направлен на осмысление сущности и структуры профессиональной деятельности педагога, актуализацию и обогащение знаний по рефлексивной деятельности, последовательную отработку действий, входящих в состав рефлексивных умений, освоение технологии рефлексивной деятельности, отработку состава рефлексивных действий, овладения приёмами самоанализа профессиональной деятельности.

Итоговый этап предусматривает синтез теоретических знаний, закрепление приобретённых умений по реализации рефлексивной компетентности.

Следует отметить, представленная технология применяется при освоении дисциплин педагогического цикла. Однако, по нашему мнению, возможно применение авторской технологии и при изучении дисциплин психологического цикла и предметной направленности. Кроме того, такая система организации занятий способствует не только развитию рефлексивных компетенций студентов, но и направлена на формирование профессиональных знаний и умений, так как содержание занятий изменяется в зависимости от курса обучения, а цикл технологии проведения занятий остаётся неизменным.



Процедурный уровень

В высшей школе традиционно основными формами работы являются лекция, семинарское занятие, самостоятельная работа студентов (изучение литературы, написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ), производственная и учебная практики.

Назначение лекционного курса в технологии в том, чтобы побудить студентов к рефлексии, к собственным размышлениям и поискам, вызвать исследовательский интерес к профессионально-педагогической деятельности. Для этого используются лекции дискуссионного и проблемного типов.

Лекции-дискуссии содержат элементы диспута, которые включаются как компоненты лекции. Поскольку дискуссия не предполагает достижения общего мнения, она способствует открытому выбору студентом близкой ему точки зрения на проблему.

Лекции-диалоги предполагают работу двух преподавателей (например, педагога и психолога) в диалоговом режиме, позволяющем выдвигать альтернативные мнения, дополнять сходные позиции. В лекциях-диалогах преобладает тенденция к поиску общего исходного положения, которое даёт возможность делать более точные выводы и обобщения.

Лекции-полилоги. Суть такой формы состоит в том, что студенты уточняют предмет лекции, а затем в определённой последовательности, задавая

ею преподавателем, осмысливают и расширяют его смыслы.

По нашему мнению, лекции проблемного типа также ориентированы на развитие рефлексивной компетентности студентов. Выделяются лекции *проблемные по содержанию*, в которых рассматривается нерешённая научная проблема, и лекции *проблемные по построению* (лектор создаёт проблемную ситуацию, сталкивает студентов с познавательными противоречиями).

Проблемно построенная вузовская лекция представляет собой рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе рассуждения, описания истории открытий, разбора и анализа точек зрения. Проблемная лекция в авторской технологии включает следующие логические звенья: создание проблемной ситуации, анализ проблемы и выдвижение гипотезы.

Наш опыт подсказывает необходимость включения такого методического приёма, как проблемные вопросы и творческие задания, которые предлагаются студентам в качестве самоконтроля. Этот приём эффективен для развития рефлексивной компетентности студентов, так как помогает осмыслить учебный материал лекции под руководством преподавателя. Например, в ходе проведения лекции по теме «Теоретические основы воспитательного процесса» нами были использованы следующие творческие задания:



1. Какие противоречия в понятийной структуре теории воспитания вами обнаружены?
2. Предложите свои правила, характеризующие принципы воспитательного процесса.
3. Предложите своё определение понятия «воспитание», представьте его в виде знака или символа, прокомментируйте полученный символ и его специфические особенности.
4. Приведите два-три варианта трактовки понятия «воспитание», сравните их между собой и найдите общие признаки разных дефиниций [4].

Проанализировав результаты экспериментального исследования по использованию подобного типа заданий в авторской технологии, мы пришли к заключению, что этот тип заданий не вызывает затруднений у студентов: 74,3% студентов их выполняет (39,2% справляется на «отлично» и «хорошо», 34,1% — на «удовлетворительно») и только 25,7% затрудняются в выполнении заданий. Студенты, успешно выполнившие задания, демонстрируют высокий уровень аналитических и креативных умений, используя дополнительную информацию, могут аргументировано доказать свою позицию, убедительно отвечают на вопросы преподавателей и студентов. Анализ затруднений показал, что трудности возникают на этапе понимания задания. Кроме того, студентам сложно сопоставить задание

и информацию, полученную в ходе лекционного занятия.

Следует отметить, что по окончании лекции студентам предлагаются рефлексивные задания, помогающие творческому переосмыслению изученного материала и осознанию своих внутренних изменений и приращений по отношению к теории и практике педагогики.

В ходе проведения семинарских занятий, по нашему мнению, происходит наиболее интенсивное развитие рефлексивной компетентности, т. к. семинар — активная форма занятий, которая служит дополнением к лекции и посвящена детальному изучению отдельной темы. Преподаватель, давая возможность студентам свободно высказываться по обсуждаемому вопросу, помогает им правильно построить рассуждения.

Мы моделируем обучение через освоение опыта педагогической деятельности, так как человек становится личностью по мере овладения социальным опытом, в котором можно различить четыре уровня применения знаний: опыт знаний, опыт умений и навыков, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (по И.Я. Лернеру). Авторская технология ориентирована на четыре компонента усвоения опыта педагогической деятельности.

Все процедуры рефлексивного обучения студента должны осуществляться при изучении основных фундаментальных курсов педагогическо-

го цикла, то есть это долговременная модель, рассчитанная на весь срок обучения студентов в вузе.

Мы изменили характер управления познавательной деятельностью студентов в ходе учебных занятий с целью развития рефлексивной компетентности: студент находится в позиции активного субъекта обучения, которое осуществляется в общей системе коллективной работы группы. В результате развивается способность студента к самоуправлению, процесс обучения организуется как решение учебно-познавательных задач на основе творческого взаимодействия (диалога) преподавателя и студентов.

Чтобы определить степень влияния авторской технологии на профессиональную деятельность, мы проводили экспериментальное исследование с учителями — выпускниками ТГПИ, проходившими профессиональную подготовку по авторской технологии (с 2013 по 2017 гг.). Среди всего многообразия методов в современной психологии и педагогике мы отдали предпочтение экспертным методам, а именно гуманитарной экспертизе С.Л. Братченко [5] как наиболее соответствующей тем целям и задачам, которые поставлены в данном исследовании. В нашем варианте предпочтение было отдано тем компонентам, которые в наибольшей степени были ориентированы на выявление и анализ рефлексивных факторов интересующих нас процессов.

Важно, чтобы экспертиза была одновременно нацелена на выявление

заложенных в этой технологии новых возможностей для развития и реализации человеческого потенциала.

Таким образом, результатом экспертизы стал итоговый баланс положительных и отрицательных эффектов различных аспектов технологии с представлением возможных корректирующих воздействий.

Объектом гуманитарной экспертизы являлось определение уровня рефлексивной компетентности учителей учебного заведения.

В состав экспертной группы входили администрация учебного заведения, преподаватели вузов и сотрудники Управления образования города Таганрога. Анализ рефлексивной компетентности проводился с помощью следующих дескрипторов.

Личностный аспект рефлексивной компетентности:

- компетентность в оценке личности;
- рефлексивный самоконтроль;
- стремление к саморазвитию;
- уровень самооценки.

Межличностный аспект рефлексивной компетентности:

- способность влиять на окружающих;
- оценка самоконтроля в общении;
- рефлексивное слушание;
- способность к сотрудничеству.

Предметно-функциональный аспект рефлексивной компетентности:

- компетентность в оценке своей профессиональной деятельности;



- тактико-практическое мышление;
- творческое мышление в решении проблемных ситуаций;
- обратная связь в учебно-воспитательном процессе.

Методологический аспект рефлексивной компетентности:

- чувствительность к научным проблемам;
- способность вести научно-исследовательскую работу;
- методологическая культура;
- профессиональное самообразование.

Представим уровни развития рефлексивной компетентности педагогов:

- дорефлексивный уровень (педагог проявляет открытое нежелание заниматься рефлексивной деятельностью, считает это пустой тратой времени, не желает учитывать мнения других, держится обособленно, остро воспринимает критику);
- уровень индифферентности (педагог проявляет пассивность к рефлексивной деятельности, отстранённость от окружающих, не скрывает безразличного отношения к профессиональному самосовершенствованию, на критику не реагирует, оценочная позиция неустойчива);
- низкий уровень (педагог понимает значимость педагогической рефлексии в профессиональной деятельности, но не владеет соответствующим уровнем профессиональных

знаний, учитывает мнение администрации школы в оценке профессиональной деятельности, не критичен к себе, замкнут, не занимается профессиональным самосовершенствованием, преобладает личностный аспект рефлексии, все остальные аспекты проявляются слабо);

- достаточный уровень (рефлексивная деятельность педагога присутствует во всех аспектах учебно-воспитательного процесса, проявляет готовность к диалогу, критичен к себе и коллегам, занимается самосовершенствованием, ситуативно развиты все аспекты педагогической рефлексии);
- высокий уровень (рефлексивная деятельность педагога присутствует во всех аспектах учебно-воспитательного процесса, развивает рефлексивность учащихся, воспринимает конструктивную критику, корректирует свою деятельность, активно занимается профессиональным самосовершенствованием, ведёт постоянную научно-исследовательскую деятельность, ситуативные компоненты системы педагогической рефлексии выходят за рамки контуров определённой деятельности, трансформируясь в устойчивые структуры).

Можно говорить о том, что, вероятно, в понимании уровней рефлексивной компетентности следует при-



держиваться принципа иерархичности, рассматривая как качественный критерий (субъектность), так и количественный (степень проявления — непроявления).

В соответствии с неоднозначностью выделения признаков и проявлений педагогической рефлексии для её изучения применяются и существенно различающиеся методы. Методы исследования рефлексивной компетентности можно разделить на специфические, то есть те, которые направлены на диагностику собственно рефлексивной деятельности учителя, и *неспецифические* — которые описывают универсальные характеристики личности, межличностного общения и т.д., являющиеся в свою очередь признаками проявления рефлексивной компетентности.

Основная цель экспериментального этапа гуманитарной экспертизы сводилась к выявлению влияния авторской технологии развития рефлексивной компетентности на профессиональную деятельность учителя. Результаты гуманитарной экспертизы показали, что большинство учителей, обучавшихся по авторской технологии в вузе, после двух-трёх лет профессиональной деятельности вышли на высокий и достаточный уровни рефлексивной компетентности. Кроме того, для них характерно стремление к профессиональному росту, активная научно-исследовательская деятельность, творческое решение профессиональных задач и развитие интеллектуальных умений

учащихся. Эти факты подтверждают результативность авторской технологии.

В заключение отметим, что в авторской технологии педагогические действия и операции выстраиваются строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму ожидаемого результата. На каждом этапе занятия сформулированы конкретные задачи с учётом усложнения деятельности студентов: от воспроизведения знаний до творческого их применения. Технология представляет собой замкнутый управляемый цикл, где этапы каждого занятия повторяются и не могут быть заменены, предполагается возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов. В технологии на каждом этапе предусмотрена обратная связь, которая осуществляется в форме текущей оценки по типу «усвоил — не усвоил», итоговой оценки в баллах и самооценки студентов. Эффективность представленной технологии доказывается результатами экспериментального исследования с использованием метода многомерного шкалирования с применением пакета компьютерных программ SPSS и гуманитарной экспертизы [6].



ЛИТЕРАТУРА

1. Программа развития педагогического образования в России: электронный ресурс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43240.html/> (дата обращения: 02.01. 2018).
2. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие. для студ. высш. пед. учеб. завед. — М.: Изд. центр «Академия», 2001.
3. *Варламова Е.П., Степанов С.Ю.* Психология творческой уникальности человека. — М.: Высшая школа, 2002.
4. *Стеценко И.А., Дебердеев М.П.* Теория и методика организации воспитательного процесса: учебное пособие. — Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. — 120 с.
5. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу (психологические аспекты).— М.: Смысл, 1999.
6. *Наследов А.Д.* SPSS компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. — СПб: Питер, 2005.