

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

### FORMATION OF REFLEXIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INTERACTIVE LEARNING

*R. Shamsutdinova*

*Summary:* The study touches upon the problem of the need for the formation of reflexive competence in future teachers, examines the concept and characterizes the criteria of the designated competence, as well as the pedagogical conditions for its formation. Research methods are used in the work: analysis of literature and normative documents on the declared topic, observation, testing, measurement, comparison, pedagogical experiment. The result of an experimental study is presented in order to check the level of formation of reflexive competence of students in the conditions of interactive learning.

*Keywords:* reflexive competence, interactive learning, introspection, self-regulation.

**Шамсутдинова Резеда Руслановна**

*Аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
shamsutdinovarezeda@mail.ru*

*Аннотация:* В исследовании затронута проблема необходимости формирования рефлексивной компетентности у будущих педагогов, рассматривается понятие и охарактеризованы критерии обозначенной компетентности, а также педагогические условия ее формирования. В работе использованы методы исследования: анализ литературы и нормативных документов по заявленной теме, наблюдение, тестирование, измерение, сравнение, педагогический эксперимент. Приводится результат опытно-экспериментального исследования с целью проверки уровня сформированности рефлексивной компетентности студентов в условиях интерактивного обучения.

*Ключевые слова:* рефлексивная компетентность, интерактивное обучение, самоанализ, саморегуляция.

Одним из приоритетных направлений в науке, согласно программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 годы), является разработка способов и механизмов развития интеллектуально-творческого потенциала современного человека [2]. Перед высшей педагогической школой стоит задача подготовки специалиста, способного к концептуальному мышлению, готового к самостоятельному управлению собственной деятельностью для более эффективного взаимодействия в профессиональной среде. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее – ФГОС ВО) подчеркивается формирование у студентов – будущих педагогов категорий (групп) универсальных компетенций: системного и критического мышления, самоорганизации и саморазвития [4]. Иначе говоря, в данных категориях очевидно присутствие рефлексивной компетентности.

Идея формирования способности к рефлексии как механизма развития целостной личности имеет особую актуальность на современном этапе, когда на первый план выходит идея опережающего образования. «Важен принцип саморазвития личности, предполагающий формирование у студентов таких качеств личности, которые позволяют им в процессе жизнедеятельности достаточно быстро осваивать любое новое содержание деятельности, а в случае необходимости – и новые профессии» [3] Данную точку зрения поддерживает Б.З. Вульф и

В.Д. Иванов. Исследователи подчеркивают сохранение тенденции к тому, что наравне с внешним контролем (ФГОС ВО), все большую значимость будет приобретать внутренний контроль субъекта: «самоанализ, осознанный выбор профессии и способов существования в ней». При этом рефлексия становится «активным фактором выживания», поскольку стимулирует «развитие качеств конкурентоспособности личности, таких, как раскованность, гибкость, твердость в достижении поставленных целей» [1]. Из этого следует, что одним из важных профессиональных качеств будущего специалиста на пути его реализации в профессиональной сфере становится готовность и способность к рефлексии.

Рефлексия – развиваемая способность, наиболее эффективное ее развитие происходит в условиях специально организованной деятельности. Важнейшими условиями развития рефлексии являются: свободная и активная межличностная коммуникация, опора на процедурные элементы рефлексии, дискуссионность, актуализация опыта деятельности. Проявлению рефлексии способствует интерактивное обучение, предполагающее логику образовательного процесса не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Знания и опыт субъектов педагогического процесса служат ресурсом их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, студенты берут на себя часть обучающих функций педагога,

что повышает их мотивацию и способствует большей эффективности в деятельности. Интерактивные методы обучения способствуют развитию у студентов умений взвешивать и сравнивать различные точки зрения, способности к адекватной оценке себя и окружающих, погружают студентов в реальный мир и готовят их к использованию рефлексивных навыков в повседневной действительности. Важно отметить, что интерактивность основывается не только во взаимодействии и общении субъектов процесса обучения, а также на дидактическом свойстве средств обучения, которых чаще всего относят к электронно-коммуникационным средствам.

Несмотря на наличие значительного числа научных работ, посвященных определению образовательного потенциала интерактивного обучения, вопросы формирования рефлексивной компетентности у студентов высших учебных заведений в процессе интерактивного обучения недостаточно изучены. Существует потребность общества в педагоге, обладающем высоким уровнем рефлексивной компетентности и недостаточное её формирование в организациях профессионального образования.

Вхождение в профессию неразрывно связано с определением собственной профессиональной роли, осознанием профессиональной перспективы, что, в свою очередь, невозможно без механизмов рефлексии. В педагогической литературе рефлексия рассматривается как процесс анализа и оценки профессионально-педагогических ситуаций и проблем, в результате которых происходит осознание сущности анализируемых ситуаций и возникают способы и перспективы их решения. Рефлексивная компетентность, в нашем понимании, – это способность личности к саморегуляции, самоконтролю и профессиональному саморазвитию, проявляющаяся в мотивированно осознанной профессиональной деятельности, основанной на осуществлении анализа собственных действий, принятии метапозиции в отношении педагогической деятельности. В процессе обучения будущих педагогов представляется необходимым реализация учебно-профессиональной педагогической деятельности проблемного характера, направленного на активное участие студентов, в котором они являются полноправными организаторами совместной деятельности, на создание ситуаций для развития навыков анализа и самоанализа в ходе групповой рефлексии.

В связи с этим, при разработке и реализации педагогических условий формирования рефлексивной компетентности необходимо выделить критерии, которым следует уделить основное внимание:

*Мотивационно-ценностный критерий* отражает развивающуюся систему мотивов, личностных смыслов и целей вхождения в профессию, ценностную ориентацию к деятельности в избранной профессиональной

сфере;

*Познавательно-теоретический критерий* основывается на знаниях о педагогической рефлексии и о будущей профессии;

*Операционно-деятельностный критерий* характеризуется умением анализировать педагогические задачи в сфере образования и применять целесообразные способы их решения;

*Рефлексивно-оценочный критерий* характеризует способность к саморегуляции, умением адекватно оценивать процесс и результат собственного труда.

В качестве проверки сформированности рефлексивной компетентности в условиях интерактивного обучения нами был избран педагогический эксперимент. Опытное-экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

*Констатирующий этап* - проведение первичной диагностики определенных критериев рефлексивной компетентности;

*Формирующий этап* - разработка и реализация комплекса педагогических условий по формированию рефлексивной компетентности у будущих педагогов;

*Контрольный этап* - проведение вторичной диагностики критериев рефлексивной компетентности и определение результативности опытно-экспериментального исследования.

В качестве базы опытно-экспериментального исследования был выбран ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы». В проведении педагогического эксперимента принимали участие студенты третьего и четвертого курса, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» института филологического образования и межкультурных коммуникаций, института педагогики и факультета башкирской филологии, всего 217 респондентов (107 участников контрольной группы и 110 участников экспериментальной группы). Ранее, нами были выбраны и описаны основные критерии рефлексивной компетентности, а также был подобран диагностический инструментарий, с помощью которого были проведены первичная и вторичная диагностика. Критерии рефлексивной компетентности, а также соответствующий диагностический инструментарий представлен в таблице 1.

Результатами оцениваемых параметров являлось проявление, частичное проявление и не проявление исследуемого показателя. Конкретизируем каждый из уровней по изучаемой компетентности.

*Недостаточный уровень:* неустойчивые мотивы к профессиональной деятельности, не всегда осознается значимость педагогической деятельности; поверхностные знания о сущности педагогической рефлексии; недостаточно сформированы умения анализировать

Таблица 1.

Соответствие критериев рефлексивной компетентности и диагностического инструментария.

Критерии рефлексивной компетентности	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный	Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана); Методика определения типа ценностных ориентаций (Е.И. Головаха);
Познавательный-теоретический	Тест «Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности педагога»;
Операционно-деятельностный	Анализ учебного занятия; Методика «Педагогические ситуации»;
Рефлексивно-оценочный	Опросник рефлексивности (А.В. Карпов); Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Морсанова).

действия и поступки, предвидеть результаты деятельности, формулировать логические выводы, применять целесообразные способы решения педагогических задач; частичное владение приемами самоконтроля, планирования и регулирования, неадекватная самооценка результатов педагогической деятельности.

*Допустимый уровень:* отсутствует устойчивая профессиональная мотивация и потребность в самореализации; не всегда осознается значимость педагогической деятельности; нечеткое представление о сущности педагогической рефлексии; неполный набор освоенных умений, входящих в состав рефлексивной компетентности; в большинстве случаев проявляется владение приемами самоконтроля, планирования и регулирования, а также способность к адекватной самооценке результатов педагогической деятельности.

*Оптимальный уровень:* выражена устойчивая мотивация к профессиональной деятельности, есть потребность в самореализации; выражено осознание значимости педагогической деятельности, наличие обширных знаний о сущности педагогической рефлексии, полное освоение рефлексивных умений, в полной мере проявляется владение приемами самоконтроля, планирования, регулирования, способность к адекватной оценке результатов собственной педагогической деятельности.

В целях формирования рефлексивной компетентности у студентов были выделены педагогические условия, которые внедрялись исключительно в экспериментальную группу исследования.

В качестве первого условия мы выделили курс «Основы рефлексивной деятельности педагога». Особенности курса являются направленность на усвоение знаний о рефлексивных процессах и методах их осуществления, а также ориентация на выработку практических рефлексивных навыков. В качестве результата данной учебно-профессиональной деятельности мы выделяем приобретение опыта рефлексивной деятельности, осознание роли и места рефлексии в педагогической деятельности. В курс включены следующие интерактивные формы и

методы работы со студентами: проблемная лекция, эвристическая беседа, групповые дискуссии, круглый стол, кейс-метод и т.д. Структура и содержание курса состоит из следующих разделов:

- содержание и структура педагогической рефлексии;
- роль рефлексии в педагогической деятельности;
- рефлексивное мышление педагога;
- рефлексия межличностного взаимодействия в педагогическом процессе;
- целеполагание в педагогическом процессе;
- планирование в педагогическом процессе;
- педагогический анализ.

Второе условие характеризуется внедрением в учебный процесс электронных интерактивных заданий по педагогической рефлексии. Электронные интерактивные задания применимы для систематизации изученного материала, акцентировании внимания студентов на основных моментах педагогической рефлексии, необходимой для анализа и конструирования педагогического процесса, выбора целесообразных форм и методов обучения. В нашем исследовании для развития рефлексивной компетентности студентов использовался онлайн-ресурс LearningApps. Данный ресурс является приложением для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. В LearningApps представлена широкая возможность по созданию заданий для объяснения нового материала, закрепления, тренинга и контроля, а также удобная навигация и доступность в использовании. Электронные задания имеют различные виды:

- составление понятия педагогическая рефлексия;
- нахождение в сетке букв зашифрованные функции рефлексии;
- классификация характеристик по видам рефлексии;
- установление алгоритма целеполагания;
- определение верных и неверных формулировок цели и т.д.

В качестве третьего условия развития рефлексивной компетентности студентов мы выделили тренинг «Профессиональное самоопределение». По нашему мнению, данная форма работы со студентами является наиболее

результативной для формирования рефлексивной компетентности, а также создания условий для самораскрытия, самоисследования и самопонимания. Программа тренинга состояла из четырех занятий:

- «Мой профессиональный профиль»;
- «Индивидуальный план профессионального развития»;
- «Ценностно-смысловые основы профессиональной деятельности»;
- «Трудности и возможности в профессиональном саморазвитии».

Четвертое условие формирования рефлексивной компетентности характеризуется моделированием игровой среды в подготовке будущих педагогов. Педагогическая игра является учебной по цели и содержанию, но игровой по форме деятельности, которая способствует рефлексивному продвижению студентов через постепенное включение их в имитационную педагогическую деятельность и удовлетворению их профессиональных интересов. Это выражается в понимании значимости игры в профессиональной подготовке, в осмыслении системы отношений, в значении ролевых позиций педагогической профессии, в развитии умений регулировать собственные действия, в разумном использовании педагогических знаний для решения профессиональных задач, в развитии аналитических, рефлексивных умений. Для обыгрывания ролевых педагогических ситуаций студентами экспериментальной группы были проведены внеурочные занятия по различным темам: «Я-оратор» (6 класс), «История родного края» (10 класс), «Сохраним природу» (5 класс), «Страна Кодирования» (4 класс) и т.д. Одна подгруппа студентов исполняла роль организаторов мероприятия, а остальные обучающиеся роли участников занятия по внеурочной деятельности. По окончании проводилась рефлексия проведенного мероприятия с применением различных методик:

- рефлексивная мишень – обучающиеся оценивали занятие по следующим аспектам: деятельность педагога, деятельность обучающихся, формы и методы, содержание. Данные составляющие подразделялись на четыре сектора и в совокупности представлялись в форме мишени. В соответствующий по близости к центру мишени круг прикреплялся магнит.
- рефлексивный круг – участники педагогического взаимодействия образовывали круг. Педагог задавал порядок рефлексии: рассказ о своем эмоциональном состоянии в процессе и в конце занятия; о получении новых знаний, умений и причин их обогащения, об оценке собственного участия во внеурочной работе. Затем все участники поочередно высказывались в соответствии с заданным порядком. Педагог завершал рефлексивный круг собственным мнением.
- метод шести шляп мышления – участники вне-

урочного мероприятия делись на шесть групп. Каждая группа выбирала одну из шести шляп и после осуществляла анализ по определенным параметрам:

- Белая шляпа – представление фактов, цифр, отсутствие эмоций, субъективных оценок;
- Желтая шляпа – положительная оценка и аргументация позитивной стороны;
- Черная шляпа – отрицательная оценка и объяснение негативных сторон;
- Красная шляпа – оценка собственного эмоционального состояния с моментами рассматриваемого занятия;
- Зеленая шляпа – творческий взгляд на анализируемый объект с целью нахождения иного исхода той или иной ситуации, выбора других форм и методов обучения и воспитания;
- Синяя шляпа – общие выводы в высказываниях других «шляп» и т.д.

По окончании формирующего этапа эксперимента и проведения вторичной диагностики были получены следующие результаты в экспериментальной группе:

- Повышение уровня сформированности показателей мотивационно-ценностного критерия на 20%;
- Повышение уровня сформированности показателей познавательно-теоретического критерия на 25%;
- Повышение уровня сформированности показателей операционно-деятельностного критерия на 20%;
- Повышение уровня сформированности показателей рефлексивно-оценочного критерия на 22%

Результаты первичной и вторичной диагностики в контрольной и экспериментальной группе представлены в таблице 2.

Итак, результаты, полученные в итоге проведения первичной диагностики доказывают необходимость разработки и внедрения в учебный процесс комплекса педагогических условий формирования рефлексивной компетентности у будущих педагогов. В результате вторичной диагностики наблюдается положительная динамика у участников экспериментальной группы, в которой были созданы определенные педагогические условия формирования рефлексивной компетентности. Во всех четырех критериях в среднем повышение на 20-25%. В контрольной группе, где не внедрялись обозначенные условия, значительных изменений выявлено не было. В процессе реализации комплекса педагогических условий нами было отмечено, что к концу проведения исследования студенты из экспериментальной группы проявляли желание наиболее полно реализовать в области педагогического образования и повысилась степень удовлетворения от самого процесса учебно-

Таблица 2.

Результаты первичной и вторичной диагностики по критериям рефлексивной компетентности

Критерий рефлексивной компетентности	Уровень сформированности	Результаты первичной диагностики		Результаты вторичной диагностики	
		Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Мотивационно-ценностный	недостаточный	27%	28%	7%	23%
	допустимый	51%	49%	52%	50%
	оптимальный	22%	23%	41%	27%
Познавательно-теоретический	недостаточный	25%	24%	7%	24%
	допустимый	57%	54%	50%	56%
	оптимальный	18%	22%	43%	20%
Операционно-деятельностный	недостаточный	25%	26%	4%	22%
	допустимый	48%	49%	49%	53%
	оптимальный	27%	25%	47%	25%
Рефлексивно-оценочный	недостаточный	14%	14%	8%	13%
	допустимый	66%	65%	50%	65%
	оптимальный	20%	20%	42%	22%

профессиональной деятельности, нежели в начале педагогического эксперимента. Участники экспериментальной группы более полно, детально, многоаспектно стали проводить анализ учебного занятия, адекватно проектировать перспективы образовательного процесса и собственной деятельности, принимать оптимальные решения в проблемных педагогических ситуациях руководствуясь психолого-педагогическими знаниями. Ролевое обыгрывание вызывало яркие эмоциональные переживания у будущих педагогов, помогало им осознать стиль педагогической деятельности не как внешнюю поведенческую характеристику, а как выражение внутренней профессионально-личностной позиции, как отражение ценностных приоритетов: заставляло

студентов задуматься над адекватностью собственного профессионального поведения, над способами гуманизации взаимодействия с обучающимися.

Очевидно, что зафиксированная положительная динамика в ходе вторичной диагностики является достаточным основанием для вывода об эффективности разработанного комплекса педагогических условий формирования рефлексивной компетентности будущих педагогов. Поставленная цель исследования была выполнена, а теоретическое изучение основ формирования рефлексивной компетентности нашло свое практическое подтверждение в результате проведения опытно-экспериментального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 3: Проблемы развития психики // Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1983. - 367 с.
2. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 годы) Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р
3. Проничева С.В. Развитие рефлексивной позиции студента в процессе изучения психологии // С.В. Проничева. Среднее профессиональное образование. 2003, №4. с. 20-29
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/8/1583>.

© Шамсутдинова Резеда Руслановна (shamsutdinovarezeda@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»