УДК 378.811

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

© 2015 г.

М.В. Золотова, Н.В. Ваганова

Нижегородский госуниверситет им. Н.В. Лобачевского

mviazolotova@list.ru

Поступила в редакцию 15.03.2015

Рассматриваются вопросы, связанные с развитием рефлексивной компетенции. Изучаются различные подходы к определению и структуре рефлексии. Выявляется, что компетенция формируется в результате проведения педагогами критического осмысления своей профессиональной деятельности. Рассматриваются модели организации рефлексивной деятельности педагогов. Описывается матрица рефлексивной деятельности для индивидуальной педагогической рефлексии или рефлексии в группах.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная компетенция, деятельностный подход, критическая рефлексия, рефлексивная деятельность, субъект рефлексии, матрица рефлексивной деятельности педагога.

Современное общественное развитие ставит новые сложные задачи перед профессорско-преподавательским сообществом в вузах страны. Повышение качества образования студентов, связанное с развитием у студентов требуемых для нового общества и инновационной экономики компетенций, с приобретением студентами знаний, навыков и моделей поведения, является важной задачей. Невозможно улучшить качество преподавания без внедрения и применения инновационных педагогических технологий и методов, развития новых компетенций у самих преподавателей. От современного преподавателя требуется критически осмысливать свою педагогическую деятельность для совершенствования педагогического мастерства. Рефлексивная компетенция становится одной из основных для профессиональной деятельности преподавателя.

Под рефлексивной компетенцией понимается профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [1, с. 65]. Данное определение базируется на понимании рефлексии как неотъемлемой психической способности человека. В таком ключе рефлексия рассматривалась еще в первой половине XX века. Исследователи определяли ее как «метод познания, не отвлеченный от внутреннего мира человека познающего, его экзистенциальных смыслов, его собственный начальный способ обработки восприятия и воспринимаемого» [2], «познание и анализ человеком явлений собственного сознания и деятельности, иначе говоря, взгляд на собственную мысль и действия со стороны» [3, с. 63].

Трудно не согласиться с утверждением, что рефлексии «подвержены» все без исключения индивидуумы. Однако актуальными для педагога остаются следующие вопросы: каким образом следует развивать способность к рефлексии, когда и где можно и необходимо применять это профессиональное качество. Джон Дьюи, один из основоположников деятельностного подхода к изучению рефлексии, предлагает рассматривать рефлексию как определенную последовательность действий. Дж. Дьюи выделяет пять основных признаков рефлексивного осмысления:

– озадаченность, сомнения, замешательство вследствие вовлеченности, участия в незавершенной ситуации, характер которой полностью не определен;

– гипотетическое ожидание, экспериментальная интерпретация элементов ситуации;

– тщательный разбор, изучение ситуации;

– последовательная разработка гипотезы;

– тестирование гипотезы, соотнесение возможного плана действий с гипотезой.

Таким образом, подход Дж. Дьюи к рефлексии предполагает наличие у субъекта рефлексии действия, которое «включает в себя активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете доводов, которые их поддерживают, и дальнейших последствий, к которым они могут привести» [4, с. 6]. И наконец, важ-

ным представляется тезис Дж. Дьюи о том, что любая гипотеза должна быть сначала сформулирована, а затем апробирована посредством осуществления определенных операций, что сводит возможные варианты развития действий к одному верному результату.

М. Эро (M. Eraut) указывает, что необходимо включать в определение рефлексии и ее направленность на результат. Рефлексия трактуется исследователем не как самоцель, а как средство, «действие, предназначенное для дальнейших действий», направленных на совершенствование научно-познавательной и практической деятельности [5].

Дж. Мезироу (Jack Mezirow) подчеркивает, что продуктивными могут быть не просто созерцание и анализ своих действий, но критическая рефлексия собственных предположений. Такая рефлексия важна для того, чтобы иметь принципиальный подход к мышлению, который будет беспристрастным, последовательным и не субъективным. Это может быть чрезвычайно трудной задачей, поскольку, во-первых, не каждый человек имеет смелость подвергать критическому переосмыслению свои поступки, мысли и идеи, а во-вторых, при критическом анализе необходимо иметь точку опоры, то есть другой взгляд, другое мнение, понимание. Дж. Мезироу называл критическую рефлексию предположений и саморефлексию предположений «освободительными измерениями обучения взрослых» [6, с. 191]. Она освобождает педагога от негативных, разрушительных чувств, таких, как самобичевание и сомнения в своей компетентности и профессионализме. Вместо этого, применяя критическую рефлексию, педагог смотрит на свои действия с позитивной стороны, находясь в поиске новых решений и способов урегулировать проблемы, постоянно возникающие в процессе преподавания.

Таким образом, рефлексия подразумевает обязательное наличие некого акта, действия, направленного на критическое осмысление своих поступков, мыслей, идей в соотношении с запланированными, предполагаемыми, гипотетическими действиями. Рефлексия происходит не только с целью проанализировать то, почему мы так поступаем, но и с целью помочь самим себе идентифицировать те области, в которых мы недорабатываем, и определить, почему мы устанавливаем ненужные, недостижимые стандарты.

Педагогическая рефлексия обычно описывается как комплексная категория, куда входит ряд «личностных, профессионально значимых качественных характеристик, выражающихся в способности к самоактуализации, самопониманию, самоидентификации, саморегуляции, самооцениванию, что ведет к самораскрытию своих внутренних потенциалов и их личностно-профессиональной самореализации» [7, с. 30]. Комплексность, многоплановость рефлексии позволяет применять ее одновременно или поочередно в трех составляющих пространствах педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности.

Одним из способов успешности развития рефлексивной компетенции у педагога является создание и формирование рефлексивной среды, то есть системы условий развития личности, открывающей перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. А.А. Бизяева пишет о создании условий для «рефлексивно-инновационной среды», в которой стимулируется сотворчество, создаются условия выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале [8, с. 8]. Такую форму рефлексивной среды можно условно назвать межсубъектной. Она предполагает присутствие не менее двух субъектов при выполнении рефлексивных действий, что делает процесс анализа сходным с творческим поиском.

Каждый педагог должен практиковать внутрисубъектную форму рефлексии, которая способствует личностному изменению как в плане морального и духовного развития, так и в плане профессионального самосовершенствования, анализа своей педагогической деятельности, сравнения поставленных целей, процесса и результатов работы педагога со студентами. Актуализация рефлексивности педагога ведет к тому, что педагог выходит из поглощения самой профессией, имеет возможность посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней.

Среди технологий, способствующих осуществление рефлексии профессиональной деятельности, называются различные виды рефлексивного письма, выполнение заданий, моделирующих профессиональную деятельность, «графические организаторы» и «сравнительные таблицы» [9, с. 36]. Одной из успешно применяемых технологий, ведущих к формированию рефлексивной компетенции педагогов, является организация групповой рефлексии педагогической деятельности в виде обсуждения хода и

результатов работы. Такое обсуждение может быть поурочным, после завершения определенного проекта либо проводиться в конце изучения предмета.

Существует несколько известных моделей для проведения рефлексии профессиональной деятельности. Модель Дж.М. Петерса (Peters) предполагает, что субъект рефлексии размышляет о конкретной ситуации, затем отступает назад для того, чтобы позволить себе воплотить наши предположения о той ситуации [10]. С. Брукфильд (Brooksfield) предлагает нам рассмотреть ситуацию с разных точек зрения: с нашей собственной, с точки зрения наших коллег, с точки зрения учащихся и с позиции «теоретической литературы». Он называет эти точки зрения четырьмя критическими линзами и считает критическую рефлексию фундаментальным подходом к обучению. Он предлагает, чтобы не только педагог, но и обучаемый развивал рефлексирующий подход к обучению [11].

Другой прием для проведения критической рефлексии был предложен П. Уиллисом (Willis). В соответствии с ним субъект рефлексии должен рассматривать «экспрессивное знание», содержащееся в нашем знании о важном событии. В создании своей модели он опирается на рефлексивный цикл Дж. Смита (Smyth), в котором используются «эпизоды из практики», которые происходили в деятельности педагога [12]. Рефлексивный цикл начинается с описания важного события или действия. Затем он вступает в фазу «информирования», которая представляет собой интерпретирующую рефлексию, поиск важности или типичности события, подвергающегося рефлексии. Следующая часть цикла состоит в «противостоянии», когда коллеги помогают субъекту рефлексии рассмотреть их теории в действии и сравнить их практику с коррелирующими теориями. Наконец, цикл входит в фазу «реконструирования», во время которой педагог может создать новые приемы для работы, проанализировав их применение. Этот цикл позволит нам развить наше представление о нашем «жизненном мире» [13].

Схожая модель была описана Ф. Кортхагеном и рядом других исследователей из Голландии. Она известна под названием ALACT-модель [14]. Она была разработана в русле деятельностного подхода и состоит из пяти этапов: действие – взгляд назад на произведенное действие – осознание существенных аспектов – создание альтернативных методов действия – апробация нового действия. ALACT-модель называют еще «рефлексивным кругом», хотя нам представляется такое название не совсем удачным, поскольку каждый новый цикл рефлексии предусматривает учет ошибок предыдущих циклов, что влияет на педагогическое мастерство субъектов рефлексии, ведет к его совершенствованию. По нашему мнению, можно сравнить данную модель со спиралью, в которой каждый последующий виток учитывает эволюционное развитие предшествующей структуры. Эта модель и ее применение подробно описаны в работе Е.В. Пискуновой [3].

Для проведения рефлексивной деятельности по ALACT-модели педагогам предлагается ответить на ряд вопросов, базовыми из которых являются следующие.

1. Что происходило? (Описание произведенного действия).
2. Что было важным, существенным для педагога? (Проблема, открытие, неожиданная ситуация).
3. Какую роль это может играть для будущих мыслей и действий педагога? (Альтернативные варианты действий, образовательные потребности и намерения) [3, с. 65].

Базовые вопросы могут быть расширены за счет более детальных вопросов, например, таких, которые были предложены П. Пэппасом (Peter Pappas). Вопросы составлены с учетом таксономической модели Б. Блума. «Каждый шаг рефлексии структурируется параллельно таксономии Б. Блума, что способствует поэтапному совершенствованию собственной педагогической деятельности» [15]. Вопросы, выдвинутые П. Пэппасом, были структурированы в матрицу рефлексивной деятельности педагога и оформлены в виде таблицы таким образом, чтобы была видна корреляция с таксономией Б. Блума. После анализа матрицы, предложенной П. Пэппасом, нами были выделены две группы вопросов, относящихся к категории «рефлексия учителя». Предлагается проводить рефлексию отдельно по компонентам – «рефлексия профессионального компонента» и «рефлексия педагогического общения». Рассматривая эти категории по отдельности, педагог имеет возможность подробно анализировать составляющие своих занятий, выявить недостатки, промахи как в своей профессиональной деятельности, так и в межличностном взаимодействии в определенной педагогической ситуации.

Итак, применение данной матрицы во время рефлексии педагогической деятельности может способствовать эффективному развитию рефлексивной компетенции у педагогов, становлению рефлексивного отношения преподавате-

Таблица 1

Матрица рефлексивной деятельности педагога

Таксономия Блума	Рефлексия учителя	
	Рефлексия профессионального компонента	**Рефлексия педагогического общения**
Воспоминания по Блуму: Что я сделал?	Какой был урок? Соответствовал ли цели, поставленной в начале? Соответствовало ли наполнение урока заявленной цели? Завершился ли он вовремя?	Какова была реакция студентов на каждый этап занятия/ задание? Как студенты реагировали на оценивание?
Понимание по Блуму: Что было важным в том, что я сделал? Достиг ли я своих целей?	Могу ли я объяснить каждый компонент урока? Понимаю ли я, каким образом они связаны с предыдущими или будущими уроками/разделами? Какое место занимает этот урок в курсе? Какие инновационные стратегии я использовал? Использовал ли я лучшие стратегии в соответствии со стандартами?	Какая реакция студентов на задания оказалась самой ценной для хода занятия?
Применение по Блуму: Когда я делал это раньше? Где я смогу это снова использовать?	Встроил ли я в новый урок содержание, процесс или продукт с предыдущего урока? Каким образом этот урок помогает будущему занятию? Как я могу применить этот подход к следующему уроку?	Была ли видна преемственность знаний студентов с предыдущего занятия?
Оценивание по Блуму: Насколько хорошо я проделал работу? Что сработало? Что мне необходимо улучшить?	Что мы изучаем в данный момент и насколько это важно? Были ли мои предположения насчет знаний студентов и их навыков точными? Были ли какие-нибудь элементы урока более эффективными, чем другие? Нужно ли усовершенствовать какие-либо аспекты? Что я узнал о своих преимуществах и тех областях, которые нуждаются в усовершенствовании? Какого прогресса я достиг как учитель?	Были ли оправданы ожидания студентов? Какие уровни в знании студентов были достигнуты ими в процессе обучения? Какова была реакция студентов на собственный прогресс?
Творчество по Блуму: Что мне нужно делать дальше? Каков мой план/ намерение?	Каким образом я могу инкорпорировать лучшие аспекты этого занятия в будущем? Какие изменения я бы сделал, чтобы скорректировать те области, которые нуждаются в доработке? Как я могу наилучшим образом использовать свои преимущества? Какие шаги я должен предпринять или какие ресурсы я должен использовать, чтобы достичь требуемых целей? Существуют ли технологии или приемы, помогающие мне достичь моих профессиональных целей? Какие предложения у меня есть для моего руководства или моих коллег для улучшения профессиональной среды?	Каким образом отклик студентов может повлиять на последующие занятия? Как можно использовать эмоциональный настрой студентов на следующих занятиях?

ля к своей профессиональной деятельности и межличностных отношений со студентами.

Признаками сформированности рефлексивной компетенции могут стать «осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности; позитивное принятие прошлого и ориентация в настоящем и будущем; способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий; находить оптимальные выходы из затруднительных педагогических ситуаций» [16, с. 206], а также подбор приемов и педагогических технологий, релевантных педагогической ситуации.

Список литературы

1. Ушева Т.Ф. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по материалам XLIV междунар. науч.-практ. конф. № 9 (44). Новосибирск: СибАК, 2014. С. 65–73.

2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.

3. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. 2005. Вып. 1 (45). С. 62–66.

4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Пер. с англ. Н.М. Никольской; ред. Ю.С. Рассказова. М.: Лабиринт, 1999. 192 с.

5. Erault M. Schon shock: a case for reframing reflection in action // Teachers and teaching. 1995. (1). P. 9–22.

6. Mezirow J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 371 p.

7. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: Монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. 224 с.

8. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 20 с.

9. Марико В.В., Михайлова Е.Е. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6 (1). С. 35–40.

10. Peters J.M. Instructors-as-researcher – and-theorists: faculty development in a community college // Training and Professional Development in Adult and Continuing Education / R. Benn, R. Fieldhouse (eds.). Exeter: CRCE, 1994. P. 94–101.

11. Brookfield S.D. Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 298 p.

12. Smyth J. A critical pedagogy of classroom practice // Journal of Curriculum Studies. 1989. 21,6. P. 483–502.

13. Willis P. Looking for what it's really like: phenomenology in reflective practice // Studies in Continuing Education. 1999. 21, 1. P. 91–112.

14. Korthagen F.A.J., Vasalos A. From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI %20paper.pdf (дата обращения 15.01.2015).

15. Pappas P. The reflexive teacher: the taxonomy of reflection. Part 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.peterpappas.com/2010/01/reflective-teacher-taxonomy-reflection.html (дата обращения 17.02.2015).

16. Белкина В.Н., Ревякина И.И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). 2010. № 3. С. 203–206.

THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS' REFLECTIVE COMPETENCE

M.V. Zolotova, N.V. Vaganova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article examines some questions related to the development of the reflexive competence. Different approaches to the definition and structure of reflection are studied. It is stated that the competence is developed as a result of practitioners performing critical reflection of their professional activities. Some models of reflexive activity organization are also considered. The matrix of reflexive activity for individual pedagogical reflection and group reflection is described.

Keywords: reflection, reflexive competence, activity approach, critical reflection, reflexive activity, subject of reflection, matrix of practitioner`s reflexive activity.