

Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода

А.А. Бехоева

Чеченский государственный университет, Грозный, Россия

Поступила 27 июля 2016/ Принята к публикации: 12 ноября 2016

Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers on the basis of a reflexive activity approach

Aset A. Bekhoeva

Chechen State University, Grozny, Russia

Received July 27, 2016 / Accepted for publication: November 12, 2016

Статья описывает опыт работы по проектированию программы развития профессионально-педагогической рефлексии и ее практической апробации. Охарактеризованы основные направления изучения профессионально-педагогической рефлексии в отечественной психологической и педагогической науке. Описываются условия, методы и приемы, способствующие ее формированию у студентов.

На основании обзора имеющихся исследований постулируется необходимость поиска теоретико-методологического основания для проектирования деятельности по формированию профессионально-педагогической рефлексии у будущих учителей. В качестве такового автором предлагается рефлексивно-деятельностный подход. Программа, разработанная на его основе, предполагает, с одной стороны, изменение подхода к моделированию учебных занятий по основным предметам психолого-педагогического цикла, а с другой – введение инновационного образовательного комплекса, направленного на закрепление полученных компетенций. Данный комплекс получил условное название «Основы личностно-ориентированного обучения». В статье описана технология моделирования учебных занятий и принципы построения образовательного комплекса.

Апробация программы проходила на базе Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. В контрольную и экспериментальную группу вошли студенты третьего и четвертого курса общим количеством 342 человека. Для оценки эффективности программы был разработан диагностический инструментарий, оценивающий уровни формирования рефлексии, рефлексивные способности и самооценку. Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что у студентов экспериментальной группы в значительной степени возрос уровень сформированности каждого из компонентов рефлексии, что подтверждает эффективность предложенного подхода к развитию профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, педагогическое образование, рефлексивно-деятельностный подход, самопознание, обучающие занятия.

The paper describes the experience of designing a program for developing professional teacher-training reflection and its practical approbation. The main trends of the study of professional teacher-training reflection in Russian psychological pedagogical science are described, the approaches to the description of methods and techniques that contribute to the development of professional teacher-training reflection in students are disclosed, and the conditions for its development are listed on the basis of literary data. Based on the review of the available research, it is necessary to search for a theoretical and methodological foundations for designing the development of professional teacher-training reflection in future teachers. The author proposes a reflexive activity approach. The program developed on the basis of this approach assumes a change in modeling classes on the main subjects of the psychological and pedagogical cycle, and on the other hand, the introduction of an innovative educational complex aimed at consolidating the competences received. The complex received the title of «Fundamentals of Personality-Oriented Learning». The paper describes the technology of modeling training sessions and the principles of building an educational complex.

Approbation of the program was held on the basis of Khetagurov North Ossetian State University. The control and experimental group included third and fourth year university students (N= 342). A diagnostic tool was developed to assess the levels of reflection, reflexive abilities and self-esteem. Analysing experimental work has shown that the students of the experimental group have a significant increase in the level of each of the reflection components, which confirms the effectiveness of the proposed approach to the development of professional teacher-training reflection of future teachers.

Keywords: professional reflection, teacher-training education, reflexive activity approach, self-knowledge, training classes.

Вопрос о развитии профессионально-педагогической рефлексии у студентов – будущих педагогов в наши дни является актуальным, поскольку ее уровень, стихийно формируемый в процессе вузовской практики, признается недостаточным. Развитие рефлексии студентов педагогических специальностей осуществляется с использованием сложившихся традиционных форм обучения. К ним относятся психолого-педагогический анализ уроков и воспитательных мероприятий, эпизодическое включение студентов в процесс решения педагогических задач, индивидуальное и групповое консультирование при написании планов-конспектов и пр. При этом весьма ограниченно используются методы активного обучения, направленные на развитие творческих способностей и рефлексии.

На этапе освоения педагогической профессии именно рефлексивное сознание студентов должно контролировать процесс построения образа будущей профессиональной деятельности, помогать критически осмысливать его особенности

Мы согласны с Н.А. Манаховой, полагающей, что «повышенный интерес к рефлексии в современной педагогической науке объясняется сменой философско-образовательной парадигмы, утверждающей идеи и принципы образования в свободе и для свободы, принципы личностно-ориентированного образования» (Манахова, 2006, С. 3).

Под профессионально-педагогической рефлексией нами понимается процесс самопознания учителем существенных характеристик педагогического труда, направленный на анализ, оценивание и необходимую корректировку собственной педагогической деятельности, на позитивное восприятие ее другими людьми. В психолого-педагогиче-

ских исследованиях развитие рефлексии педагогической деятельности связывают со становлением профессионализма и развитием профессиональных способностей личности (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, З.К. Каргиева, Н.В. Кузьмина, А.В. Райцев, А.А. Реан, И.Н. Семенов, Ю.Н. Степанов, В.И. Слободчиков и др.). При этом рефлексия видится в качестве одного из основных механизмов реализации активности человека, средства его саморазвития, а целенаправленное рефлексивное взаимодействие преподавателя и учащихся считается основой успешного управления учебной деятельностью. Появление понятия рефлексии в сфере педагогических знаний связано с работами Б.З. Вульфов, Г.П. Звенигородской, Г.М. Коджаспировой, В.А. Метасевой, Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина, И.М. Юсупова и др. Эти исследователи пред-

приняли попытку реализовать научно-теоретические положения в современной практике работы учителя.

Вопросы профессионального самосознания учителя достаточно обстоятельно представлены в работах С.В. Васильковской, Л.М. Митиной, Е.С. Михайловой. Рефлексивному анализу результатов педагогической деятельности посвящены исследования Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, А.А. Реана, Г.С. Сухобской и других ученых. Однако при изучении профессиональных способностей упускаются из вида рефлексивные процессы, связанные с особенностями педагогической деятельности и опытом работы, а также факторы, условия и способы формирования профессионально-педагогической рефлексии.

Особенно актуальной проблема развития профессионально-педагогической рефлексии является сегодня для университетской системы подготовки учительских кадров. Это обусловлено тем, что студенческий возраст выступает важнейшим периодом для овладения средствами рефлексивного анализа и управления мыслительной деятельностью (Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, И.С. Кон, И.А. Слободянюк, Р.М. Шамионов, Е.А. Шумилин и др.). На этапе освоения педагогической профессии именно рефлексивное сознание студентов должно контролировать процесс построения образа будущей профессиональной деятельности, помогать критически осмысливать его особенности. В связи с тем, что педагогическая деятельность не всегда четко осознается и зачастую реализуется спонтанно, будущий учитель не понимает в полной мере специфику своих затруднений и их последствия для себя, не осознает в полной мере и себя самого, воспринимающего это затруднение и действующего по пути его преодоления.

В отечественной психологии и педагогике неоднократно предпринимались попытки описать и апробировать методы и приемы, способствующие формированию профессионально-педагогической рефлексии у студентов. Так, Т.А. Морозова полагает, что для решения этой задачи необходимо использовать выполнение заданий, моделирующих профессиональную деятельность, организовывать групповую рефлексивную педагогическую деятельность студентов, а также организовывать тренинги, направленные на развитие социальной перцепции, навыков межличностного взаимодействия и вербальной коммуникации. Р.С. Ткач среди методов, способствующих развитию педагогической рефлексии, выделяет решение задач с проблемно-конфликтным содержанием, групповую дискуссию, организационно-деятельностные и организационно-обучающие игры. Н.М. Манахова к подобным средствам относит педагогические задачи, а также систему рефлексивных упражнений и работу с научными, педагогическими текстами. Особое место среди методов формирования педагогической рефлексии занимает рефлексивный практикум. Например, Е.А. Яковлева



Асет Абдулмуслимовна Бехова –
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии Чеченского государственного
университета
E-mail: behoevasya@icloud.com

Для цитирования: Бехова А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

For citation: Bekhova A.A. (2017). Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers on the basis of a reflexive activity approach. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskiiy zhurnal]. 1, 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2017
© Russian Psychological Society, 2017

отмечает его особую роль в формировании рефлексивной среды, Т.И. Москвина, анализируя потенциал рефлексивного практикума в дополнительном образовании, рассматривает его как основу ценностно-смысловой оценки содержания и роли педагогической деятельности.

Ряд исследователей перечисляют условия развития профессионально-педагогической рефлексии. Так, О.Ю. Шаврина к их числу относит организацию рефлексивного изучения педагогических дисциплин, формирование у студентов установки на творческую самореализацию, использование рефлексивных технологий в процессе обучения. Также она подчеркивает значимость опыта рефлексивной деятельности, который студенты приобретают в процессе организации различных видов педагогической практики. Е.А. Яковлева называет иные условия: усиление личностно-развивающих функций психолого-педагогических дисциплин и создание рефлексивной среды. Оригинальную трактовку условий формирования профессионально-педагогической рефлексии предлагает И.Г. Бессонова, ею выделены диагностические, концептуально-целевые, стимулирующе-мотивационные, содержательно-технологические, организационно-реализационные и контрольно-регулирующие условия.

Однако при наличии достаточного количества работ по вопросам формирования профессионально-педагогической рефлексии в большинстве случаев исследователи скорее только каталогизируют отдельные приемы или условия, не выстраивая их на едином методологическом основании и не создавая концептуальной системы решения данной задачи. Признавая всю важность проделанной теоретической и эмпирической работы, рискнем предположить, что накопленный багаж исследований позволяет от простого перечисления приемов и условий перейти к попытке построения программы развития профессионально-педагогической рефлексии на едином методологическом основании. Наличие теоретической базы позволило бы от перечисления частных приемов и условий перейти к проектированию систематической деятельности по формированию профессиональной рефлексии.

Подобный опыт в отечественной науке представлен работами И.А. Стеценко. Ею предложена модель рефлексивной деятельности учителя, разработана технология поэтапного развития педагогической рефлексии, опирающаяся на идею рефлексивной среды, описаны способы и приемы формирования педагогической рефлексии. Однако данная технология, как отмечает сама автор, включает преимущественно традиционные формы организации обучения в вузе. Мы предприняли попытку разработать программу развития профессиональной рефлексии, которая бы интегрировала как традиционные, так и инновационные формы работы со студентами – будущими учителями.

Теоретические основы программы развития профессионально-педагогической рефлексии

В основу программы нами был положен рефлексивно-деятельностный подход, предполагающий наличие у личности способности занимать активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе, как ее субъекту, с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для своего развития. Представляется

При наличии достаточного количества работ по вопросам формирования профессионально-педагогической рефлексии в большинстве случаев исследователи скорее только каталогизируют отдельные приемы или условия, не выстраивая их на едином методологическом основании и не создавая концептуальной системы решения данной задачи

удачной характеристика рефлексивно-деятельностного подхода, предложенная Т.П. Осиповой: «рефлексивно-деятельностный подход позволяет рассматривать рефлексию в качестве механизма развития и реализации деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии» (Осипова, 2012, С. 163). Сущность данного подхода в наибольшей степени соответствует пониманию педагогической рефлексии как неотъемлемой части профессиональной деятельности учителя, что и привело нас к разработке программы работы со студентами на его основе.

При проектировании опытно-экспериментальной работы мы исходили из предположения о том, что программа развития профессионально-педагогической рефлексии на основании рефлексивно-деятельностного подхода включает следующие составляющие:

- построение рефлексивной образовательной среды, предполагающей включение студентов в нестандартные ситуации педагогической деятельности, требующие творческого решения;
- согласованность учебно-профессиональной деятельности с реальной практикой обучения и воспитания детей;
- использование коллективных форм деятельности, в которых, благодаря групповому взаимодействию, происходит коррекция индивидуальных способов работы и усвоение профессиональных эталонов и образцов;
- снятие психологических барьеров у студентов при самоанализе своей профессиональной деятельности;
- развитие рефлексивно-оценочных способностей и навыков, адекватной личностной и профессиональной самооценки, самоконтроля и саморегуляции собственных действий и психических состояний у студентов;
- включение студентов в поисково-исследовательскую деятельность в сфере педагогики и педагогической психологии.

Наша программа развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основании рефлексивно-деятельностного подхода с учетом данных составляющих предполагает, с одной стороны, изменение подхода к моделированию учебных занятий по основным предметам психолого-педагогического цикла, а с другой – введение инновационного образовательного комплекса, направленного на закрепление полученных компетенций. Данный комплекс получил условное название «Основы личностно-ориентированного обучения».

Особенностью предложенной модели является то, что формирование профессионально-педагогической рефлексии у студентов педагогических специальностей университета происходит во время изучения основных курсов психолого-педагогического цикла. При этом, различные методические формы были направлены на актуализацию мотивационно-целевого, креативно-процессуального, эмоционально-волевого, коммуникативно-технологического и контрольно-оценочного компонентов рефлексии профессионально-педагогической деятельности. Мотивационно-целевой компонент выражает потребность в профессионально-педагогической рефлексии, необходимость осознания мотивов и целей ее использования в работе учителя. Креативно-процессуальный компонент включает в себя знания, конкретизирующие теоретические основы профессионально-педагогической рефлексии, а также профессиональные умения учителя, позволяющие осуществлять рефлексивную деятельность. Эмоционально-волевой компонент отражает эмоционально-ценностное отношение к процессу формирования профессионально-педагогической рефлексии, направленность на развитие личностных и субъектно-деятельностных качеств, способствующих эффективному осуществлению рефлексивной деятельности. Коммуникативно-технологический компонент выражает педагогические условия формирования умений и навыков коммуникации в структуре формирования профессиональной рефлексии. Контрольно-оценочный компонент предполагает оценку и самооценку рефлексивной деятельности педагога.

Рассмотрим процесс моделирования учебных занятий. Первый этап проведения занятия – формирование теоретической базы знаний по определенной теме. Отбор знаний происходит посредством изучения рекомендованной литературы и материалов, изложенных в лекционном курсе. Отбор материала может осуществляться либо в форме свободного поиска либо, если он алгоритмизирован преподавателем, в виде составления глоссария по теме, построения схемы опорных понятий и т.д. На первом этапе происходит

развитие мотивационно-целевого компонента методологической рефлексии, так как отбор знаний имеет целенаправленный характер, учитывающий их дальнейшее использование в учебной деятельности.

На втором этапе осуществляется усвоение отобранных знаний на уровне воспроизведения. Воспроизведение происходит в форме групповой дискуссии, турнира, викторины, учебной игры и т.д. Эти формы воспроизведения знаний способствуют выработке рефлексивной позиции студентов, развивая такие ее составляющие, как рефлексивное восприятие информации, рефлексивный анализ, рефлексивная оценка полученных данных, умение вести научную дискуссию, умение учитывать чужое мнение, умение адекватно воспринимать замечания коллег (процессуально-содержательный, эмоционально-волевой, оценочный блоки). Такие способы готовят студентов к дальнейшему самостоятельному поиску решения учебных исследовательских проблем, позволяют получить представление о том, что существует разнообразие подходов к оценке, интерпретации, применению одних и тех же данных.

На третьем этапе происходит перенос и самостоятельное использование усвоенных знаний при решении учебных методологических и исследовательских проблем. На данном этапе осуществляется формирование общих методологических, исследовательских и специальных методологических рефлексивных умений. Студенты решают методологические и исследовательские задачи проблемы сначала с помощью алгоритма, затем самостоятельно. При решении учебных проблем формируются умения процессуально-содержательного блока методологической рефлексии: умения концептуально-теоретического анализа, умения концептуально-теоретического проектирования и моделирования, умения научного прогнозирования, умение адекватно использовать методологический и диагностический инструментарий в исследовательской деятельности, умение выдвигать гипотетические предположения, умение анализировать ход и этапы научной, исследовательской работы, умение корректировать ход исследования (в случае необходимости).

Для данного этапа оптимален такой способ деятельности, как работа в микро-группах. Такая работа позволяет эффективно развивать вышеперечисленные рефлексивные умения при решении учебных методологических и исследовательских проблем, так как коллективная познавательная деятельность подразумевает генерирование идей, формулирование гипотез, анализ работы партнеров по группе (и своей собственной), планирование будущих действий, обсуждение и принятие решений.

На четвертом этапе студенты осуществляют полностью самостоятельный творческий поиск. Моделируются ситуации, когда необходимо применять знания по своему усмотрению, когда предоставляется творческая свобода. У студентов при этом, с одной стороны, появляется возможность самим планировать, проектировать, корректировать исследовательские действия, а, с другой стороны, все их исследовательские действия детерминированы конечным результатом.

На этом этапе окончательно закрепляются следующие методологические рефлексивные умения: научный анализ, моделирование, проектирование, прогнозирование, научная ретроспекция; формируются метапознавательные навыки: навык определения методологических параметров исследования, навык планирования и перепланирования хода научного поиска, навык контроля предпринятых действий и результатов поиска (процессуально-содержательный блок).

Таким образом, происходит моделирование будущей исследовательской деятельности учителя. При этом окончательно формируется эмоционально-ценностное отношение студента к предстоящей научной работе (эмоционально-волевой блок), определяется его личностная направленность и осуществляется отбор профессиональных действий по отношению к будущей научной деятельности в соответствии с собственными потребностями, мотивами и механизмом субъективного контроля (мотивационно-целевой блок).

Заключительный этап каждого занятия представляет собой рефлексивно-оценочную ступень, что соответствует оценочному блоку методологической

рефлексии. На этом этапе занятия студенты предпринимают действия по оценке и самооценке.

Образовательный комплекс «Основы личностно ориентированного обучения» включал в себя аудиторные занятия: лекции и семинары (18 часов), тренинговые занятия (18), деловые игры (18 часов) и апробацию полученных знаний в период педагогической практики (24 часа). Программу семинарских тренинговых занятий мы, вслед за Е.А. Яковлевой, Т.И. Москвиной и др., разработали в форме рефлексивного практикума. Разработанная нами программа практикума содержит ряд специально подобранных упражнений, которые позволяют будущему учителю, прежде всего, изменить отношение к себе, повысить степень выраженности таких профессиональных свойств личности и умений, как эмпатия, умение понимать и чувствовать состояние и эмоции другого человека, способность осознавать собственные творческие возможности, проектировать собственную деятельность. Важно, что практикум моделирует реальные условия педагогической деятельности учителя и формирует личный опыт студентов, позволяющий им не только осознать собственные индивидуальные особенности, но и развить устойчивую мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию личности. Использование нами организационно-деятельностных игр обеспечило актуализацию профессионально-педагогической рефлексии и содержательное наполнение рефлексивного плана сознания.

Мы предположили, что развитие профессионально-педагогической рефлексии студентов университета можно представить в виде последовательных взаимосвязанных этапов.

Первый этап (когнитивно-пропедевтический). Цель – развитие технологии творческого поиска, выяснение личностной рефлексивной позиции студента, формирование мотивационного и креативного компонентов профессиональной рефлексии.

Второй этап (системно-проектировочный). Цель – трансформация личностной позиции студента в профессионально-педагогическую позицию. На третьем-четвертом курсах происходит преподавание теоретических кур-

сов психолого-педагогической направленности, студенты под руководством университетских методистов и учителей выходят на педагогическую практику, проводят пробные уроки и внеклассные занятия. На этом этапе начинают активно формироваться коммуникативный и оценочный компоненты профессионально-педагогической рефлексии.

Третий этап (интегративно-обобщающий). Цель – развитие способности к организации образовательного пространства, рефлексии профессиональной деятельности. На этом этапе (пятый курс) продолжается углубленное изучение теоретических курсов психолого-педагогической направленности, осуществляется процесс формирования технологических и оценочных рефлексивных компонентов в ходе педагогической практики, развивается креативность и осознание себя как творческой личности.

Апробация программы

Для практической апробации нашей концепции мы решили остановиться на втором этапе. В качестве экспериментальной группы были выбраны студенты третьего и четвертого курса (так как в ряде исследований, например, Г.А. Томиловой, Е.А. Андреевой, показано, что именно этот этап обучения является наиболее значимым для формирования профессиональных качеств). Опытной экспериментальной базой исследования явился Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. В контрольную группу вошли 85 студентов третьего курса и 102 студента четвертого курса, в экспериментальную – 75 студентов третьего курса и 80 студентов четвертого курса. Мы сформировали контрольную и экспериментальную группы из студентов реальных учебных групп, при этом уровень успеваемости студентов и в контрольной, и в экспериментальной группе был примерно одинаковым. Всего в исследовании приняло участие 342 студента 3-4 курса. Апробация осуществлялась в течение двух лет, причем, в начале каждого учебного года комплектовались новые контрольные и экспериментальные группы.

В экспериментальной группе занятия по предметам психолого-педагогического цикла проводились на основе рефлексивно-деятельностного подхода, а также апробировался образовательный комплекс «Основы личностно-ориентированного обучения». Студенты контрольной группы обучались по тем же предметам, но преподаваемым в традиционной форме. Вместо инновационного образовательного комплекса они посещали факультативы педагогической тематики, предусмотренные учебным планом и реализуемые посредством традиционных образовательных технологий (лекционные и семинарские занятия).

Для оценки эффективности предложенной нами программы формирования профессионально-педагогической рефлексии нами был разработан диагностический комплект.

Для оценки профессионально-педагогической рефлексии мы использовали как стандартизированные психологические методики, так и проективные диагностические приемы. В качестве стандартизированных методик мы использовали методику диагностики рефлексивности А.В. Карпова (где рефлексия понимается как психическое свойство) и методику определения уровня рефлексивности по В.В. Пономаревой. В качестве проективных диагностических приемов применялись рефлексивное сочинение и аналитические эссе. Студентам предлагалось выполнить работы на темы: «Что составляет профессионализм современного педагога», «Ребенок: личность и ученик», «Педагогическое творчество: что это такое?», «Настоящий учитель: какой он?» Кроме того, для оценки сформированности отдельных составляющих педагогической рефлексии, связанных с самоанализом педагогической деятельности, мы прибегали к технологии решения педагогических задач. Для изучения самооценки студентов использовалась модифицированная методика Дембо-Рубинштейн, в ходе которой студентам предлагалось оценить себя как учащегося и как педагога. Кроме того, для отслеживания динамики профессионально значимых качеств мы применяли метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступали кураторы учебных групп, регулярно взаимодействующие со студентами.

Методики диагностики рефлексивности, методика Дембо-Рубинштейн и экспертная оценка проводились нами дважды – перед началом опытно-экспериментальной работы и после ее завершения. Рефлексивные сочинения, эссе и педагогические задачи также выполнялись студентами дважды – тоже перед началом опытно-экспериментальной работы и после ее завершения. При этом темы распределялись таким образом, чтобы тема второго сочинения или эссе не дублировала первую тему. Студенты контрольной группы писали эссе после проведения лекционных и семинарских занятий по программе обучения, а студенты экспериментальной группы – после проведения занятий курса «Основы лично-ориентированного обучения» на аналогичные темы. При анализе полученных данных мы ориентировались на выделенные нами в предыдущем исследовании характеристики трех уровней профессионально-педагогической рефлексии: высокого, среднего и низкого (Бехоева, 2015).

Результаты

Результаты первого диагностического замера показали, что и в контрольной, и в экспериментальной группе преобладает низкий и средний уровень профессионально-педагогической рефлексии (см. табл. 1). При этом статисти-

чески значимых различий между двумя выборками не обнаружено.

Данные, полученные по завершении опытно-экспериментальной работы, показывают, что показатели профессионально-педагогической рефлексии принципиально изменились (см. табл. 2). Как в контрольной, так и в экспериментальной группе значимо снижается доля студентов с низким уровнем профессионально-педагогической рефлексии, однако в экспериментальной группе приращение статистически более значимо – величина сдвига по этому показателю больше, кроме того, значимо большее количество студентов достигает высокого уровня профессионально-педагогической рефлексии.

Результаты анализа рефлексивных сочинений и эссе позволяют утверждать, что у студентов экспериментальной группы обнаружилась устойчивая потребность в профессиональном самосовершенствовании, анализе разноплановых педагогических задач, самостоятельность в выборе технологий обучения. Данные параметры в контрольной группе практически не выражены. Кроме того, данные экспертных оценок показывают, что в экспериментальной группе возросла компетентность в общении.

Представляется важным отметить, что у студентов экспериментальной группы сформировалась более адекватная самооценка личностных и профессиональных качеств.

Итоги первого замера самооценки представлены в таблице 3. Изначально между данными контрольной и экспериментальной групп значимых различий не выявлено.

В ходе проведенного эксперимента наблюдалось снижение завышенной самооценки в обеих группах (см. табл. 4). Процент студентов с заниженной самооценкой оказался значительно выше в контрольной группе, нежели в экспериментальной. Адекватная самооценка наблюдалась у большего числа студентов экспериментальной группы. Такие различия свидетельствуют о необходимости продолжения работы по формированию положительной Я-концепции будущего учителя как одной из составляющих его рефлексивного отношения к происходящему.

Однако в процессе обучения остаются недостаточно развитыми способность к переосмыслению стереотипов, умение понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения, умение прогнозировать поведение и поступки детей, устранять и предотвращать конфликты. Студенты затрудняются при объяснении причин неудач в педагогической деятельности. Не имея опыта самостоятельной работы в школе, студент не может в условиях педагогической практики и в ситуациях, моделирующих педагогическую деятельность, подняться до уровня переосмысления имеющихся стереотипов и изменения своей профес-

Табл. 1. Уровень развития профессионально-педагогической рефлексии (начальный этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
78	22	0	71	29	0

Table 1 Level of professional teacher-training reflection (the initial stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
Low Level	Average Level	High Level	Low Level	Average Level	High Level
78	22	0	71	29	0

Табл. 2. Уровень развития профессионально-педагогической рефлексии (завершающий этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
15,5	62,5	22	10,5	50,5	39

Table 2 Level of professional teacher-training reflection (the final stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
High Level	Low Level	High Level	Low Level	High Level	Low Level
15,5	62,5	22	10,5	50,5	39

Для цитирования: Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. – 2017. – №1(25). – С. 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

For citation: Bekhoeva A.A. (2017). Designing a program for developing professional teacher-training reflection of future teachers on the basis of a reflexive activity approach. National Psychological Journal [Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal]. 1, 54–61. doi: 10.11621/npj.2017.0107

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2017
© Russian Psychological Society, 2017

Табл. 3. Уровень развития самооценки (начальный этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка
43%	23%	34%	38%	25%	37%

Table 3. Self-esteem (the initial stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	High Self-Esteem	Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	High Self-Esteem
43%	23%	34%	38%	25%	37%

Табл. 4. Уровень развития самооценки (завершающий этап опытно-экспериментальной работы), %

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка	Заниженная самооценка	Адекватная самооценка	Завышенная самооценка
35%	39%	26%	22%	59%	19%

Table 4. Self-esteem (the final stage of experimental work), per cent.

Control Group			Experimental Group		
Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem	Low Self-Esteem	Adequate Self-Esteem
35%	39%	26%	22%	59%	19%

сиональной позиции, применяемой методики, способов и форм преподавания и т.п. И, тем не менее, в ходе опытно-экспериментальной работы мы наблюдали устойчивую динамику развития каждого компонента профессиональной рефлексии наших испытуемых.

Выводы

Анализ проведенной нами опытно-экспериментальной работы показал, что у студентов экспериментальной группы

в значительной степени возрос уровень сформированности каждого из компонентов рефлексии, что подтверждает эффективность предложенного нами подхода к развитию профессионально-педагогической рефлексии студентов – будущих учителей.

Результаты исследования позволяют обрисовать и круг нерешенных проблем, разработка которых диктуется потребностями теории и практики всей системы образования. Прежде всего, это необходимость сопоставления программы формирования профессионально-педагогической рефлексии на основе рефлексивно-деятельностного подхода и других моделей, предложенных отечественной наукой. К вопросам, нуждающимся в дальнейшем изучении, относятся также обоснование форм, средств и содержания формирования рефлексивной культуры учителя, исследование изменений уровня сформированности рефлексии в условиях работы в школе. С решением этих проблем мы связываем перспективы дальнейшего развития профессионально-педагогической рефлексии студентов педагогических специальностей университета.

гогической рефлексии на основе рефлексивно-деятельностного подхода и других моделей, предложенных отечественной наукой. К вопросам, нуждающимся в дальнейшем изучении, относятся также обоснование форм, средств и содержания формирования рефлексивной культуры учителя, исследование изменений уровня сформированности рефлексии в условиях работы в школе. С решением этих проблем мы связываем перспективы дальнейшего развития профессионально-педагогической рефлексии студентов педагогических специальностей университета.

Литература:

- Андреева Е.А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки : дисс. ... канд. псих. наук. – Москва, 2012.
- Бессонова И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов педвуза : дисс. ... канд. пед. наук. – Ишим, 2007.
- Бехоева А.А. Психолого-педагогическая характеристика уровней профессиональной рефлексии у студентов – будущих учителей // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1(17). – С. 105–110. doi: 10.11621/npj.2015.0112
- Бехоева А.А. Взаимосвязь профессионально-педагогической направленности и академической успеваемости будущих учителей // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 108–114. doi: 10.11621/npj.2015.0211
- Вульф В.Б. Педагогика рефлексии : взгляд на профессиональную подготовку учителя / В.Б. Вульф, В.Н. Харькин. – Москва : Магистр, 1995. – 111 с.
- Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва : ИП РАН, 2000. – 283 с.
- Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
- Манахова Н.М. Формирование способности будущего учителя к педагогической рефлексии : дисс... канд. пед. наук. – Самара, 2006.
- Миронова М.Н. Очерк исследования смысловых структур личности педагога. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 95–107. doi: 10.11621/npj.2015.0210
- Морозова Т.А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук. – Тула, 2003.
- Москвина Т.И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности в системе

дополнительного профессионального образования. – Тюмень, 2009.

Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II. – С. 163–166.

Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : учеб. пособие. – Москва : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2000.

Пузеп Л.Г., Ривера А.И., Терещенко Ю.А. Влияние педагогической практики на формирование мотивационной и компетентностной готовности выпускника педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 3 – С. 127–134.

Собкин В.С., Верясова Е.С. Структура ценностных ориентаций воспитателей детского сада // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 134–143. doi: 2079-6617/2013.0118

Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : дисс. ... док. пед. наук. – Таганрог, 2006.

Ткач И.С. Активизация развития педагогической рефлексии будущего учителя физической культуры в процессе вузовского образования : дисс... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2002.

Шаврина О.Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя : дисс. ... канд. ист. наук. – Уфа, 2000.

Яковлева Е.А. Развитие педагогической рефлексии будущих преподавателей колледжа в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2005.

Glотова, G.A., & Wilhelm, A.M. (2014). Teachers' notions about their communicative competencies. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), in press. doi: 10.11621/pir.2014.0409

Kostromina, S.N., Bordovskaia, N.V., Rosum S.I., Moskvicheva, N.L., Iskra N.N. (2014). Research potential and cognitive features of students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), in press. doi: 10.11621/pir.2014.0411

References:

Andreeva, E.A. (2012) Peculiarities of developing professional teacher-training orientation of the personality of future primary school teachers in educational and professional training. Ph.D. in Psychology, Thesis. Moscow.

Bekhoeva A.A. (2015). Psychological educational features of professional reflection levels in students of the teacher-training specialties. *National psychological journal*. 1, 105-110. doi: 10.11621/npj.2015.0112

Bekhoeva A.A. (2015). The relationship between educational career orientation and academic achievement of future teachers at different stages of training. *National psychological journal*. 2, 108-114. doi: 10.11621/npj.2015.0211

Bessonova, I.G. (2007) Developing professional teacher-training reflection in students of a teacher training university. Ph.D. in Psychology, Thesis. Ishim.

Glотова, G.A., & Wilhelm, A.M. (2014). Teachers' notions about their communicative competencies. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), 98–110. doi: 10.11621/pir.2014.0409

Karpov, A.V. (2000) Psychology of Reflexive Control Mechanisms. Moscow, IP RAN, 283.

Kostromina, S.N., Bordovskaia, N.V., Rosum S.I., Moskvicheva, N.L., & Iskra N.N. (2014). Research potential and cognitive features of students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), 122–136. doi: 10.11621/pir.2014.0411

Kulyutkin, Yu.N. (2002) Educational Technologies and Pedagogical Reflection. St. Petersburg: SPbGUPM, 48.

Manakhova, N.M. (2006) Developing the ability of the future teacher to teacher-training reflection. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Samara.

Mironova M.N. (2015). Sketch of research of semantic structures of the personality of the teacher. *National psychological journal*, 2, 95-107. doi: 10.11621/npj.2015.0210

Morozova T.A. (2003) Developing professional teacher-training reflection as the basis for the professional development of the future teacher. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Tula.

Moskvina, T.I. (2009) Reflexive practical work as a means of forming a value attitude to pedagogical activity in the system of additional professional education. Tyumen'.

Osipova, T.P. (2012) Reflexive activity approach in the professional training of students. [*Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*]. 1, Vol. 2 (Psychological and Pedagogical Sciences), 163–166

Puzep, L.G., Rivera, A. I., & Tereshchenko, Yu.A. (2013) The influence of student teaching on the formation of motivational readiness and competency of the graduate teaching high school for future careers. [*Vestnik Moskovskogo universiteta*]. Series 14. Psychology, 3, 127–134.

Shavrina, O.Yu. (2000) Developing professional teacher-training reflection in training the future teacher. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Ufa.

Semenov, I.N. (2000) Trends in the psychology of development of thinking, reflection and cognitive activity: manual. Moscow, Moskovskiy psikhologosotsial'nyy institut, Voronezh, MODEK.

Sobkin, V.S., & Veryasova, E.S. (2013). Values at different stages of a kindergarten teacher career. *National Psychological Journal*, 1, 134–142. doi: 2079-6617/2013.0118

Stetsenko, I.A (2006) Teacher-training reflection: Theory and Technology of Development. Doctor of Teacher Training, Thesis. Taganrog.

Tkach, I.S. (2002) Activation of the development of teacher-training reflection of the future teacher of physical culture in the process of university education. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Khabarovsk.

Vul'fov, B.Z. (1995) Pedagogy of Reflection: A look at professional training of teachers. Moscow, Masgistr, 111.

Yakovleva, E.A. (2005) Developing professional teacher-training reflection of future college teachers in professional training. Ph.D. in Teacher Training, Thesis. Ufa.