

УДК 159.923 + 378

Алтыникова Наталья Васильевна

*Кандидат педагогических наук, проректор по стратегическому развитию,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: altynikova@yandex.ru*

Ряписова Алевтина Геннадьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии
и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru*

ОЦЕНИВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье актуализирована необходимость формирования навыков профессиональной рефлексии у будущих педагогов в связи с участием вуза в проекте модернизации педагогического образования. Инновационная образовательная технология непременно включает рефлексию в структуру учебно-профессиональной деятельности студента, которая является инструментом осмысления динамики профессионального и личного развития, механизмом самопознания, определяющим меру субъектности личности. Подход к оцениванию образовательных результатов предусматривает сочетание индивидуальных и общепринятых нормативных эталонов, включает индивидуальные качества личности и способности студента, сопоставленные с требованиями образовательного и профессионального стандартов. В тексте статьи представлен обзор подходов к определению термина в современных психолого-педагогических научно-теоретических и справочных источниках. Рассмотрена специфика рефлексии в аспекте вузовской педагогики. Обозначены виды рефлексии (ретроспективная, ситуативная, перспективная) и ее функции; описаны компоненты рефлексивной деятельности, входящие в ее структуру (мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, операционально-деятельностный, продуктивно-результативный). Предложена технологическая карта оценки уровня сформированности рефлексивных умений, в структуре которой каждый компонент рефлексии охарактеризован по содержательным критериям на трех уровнях и обозначен условными баллами. Кроме того, рекомендованы различные методики самооценки студентом образовательных достижений, ориентированные на развитие рефлексивных умений.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, самоконтроль, самооценка, оценка образовательных результатов, технологическая карта, готовность к педагогической деятельности.

Altynikova Natalia Vasil'evna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-rector for strategic development,
Novosibirsk State Pedagogical University*

Ryapisova Alevtina Gennad'evna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of psychology and pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University*

EVALUATION OF STUDENTS' REFLECTIVE SKILLS DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article emphasizes the necessity of developing professional reflective skills in prospective teachers in the framework of participation in the project aimed at modernization of initial teacher education. Innovative educational technology necessarily includes reflection in the structure of educational and professional activities of students, which is an instrument of understanding the dynamics of professional and personal development, the mechanism of self-knowledge, determining the degree of subjectivity of a person. The approach to the evaluation of educational outcomes involves a combination of individual and common normative standards, including students' individual personality traits, abilities and aptitudes correlated to educational requirements and professional standards. The article provides an overview of approaches to the definition of the reflection in the modern scientific psychological, educational, theoretical and informational sources. The peculiarities of reflection in the context of University education are considered. The types of reflection (retrospective, situational and prospective) and its functions are identified; the components of reflective activity included in its structure (motivational-value, cognitive, substantial, reflection in and on action, and outcome related) are described. The authors suggest an assessment tool aimed at identifying the level of reflective skills development. Each component of reflection is characterized according to substantive criteria on three levels and labeled conditional points are suggested. In addition, various self-evaluation methods of students' educational achievements focused on the development of reflective skills are recommended.

Keywords: reflection, reflective skills, self-control, self-evaluation, evaluation of educational outcomes, routing, readiness to teach.

Гуманистическая, личностно ориентированная направленность современного образования отражается в постановке его целей и задач, формулировании требований к образовательным результатам, а также содержанию и процедуре их оценивания. Основные нормативные документы в сфере высшего образования по направлению подготовки 44.03.01

«Педагогическое образование» в качестве цели определяют обеспечение профессиональной готовности студента к педагогической деятельности. Понятие «готовность» включает четыре основных компонента: мотивационный, информационный (когнитивный), деятельностный и рефлексивный. Исходя из этого, современная образовательная технология непре-

менно включает рефлексивную в структуру учебно-профессиональной деятельности студента вуза, которая является инструментом осмысления динамики профессионального и личностного развития, механизмом самопознания, определяющим меру субъектности личности.

Подход к оцениванию образовательных результатов предусматривает сочетание специальных и общепринятых нормативных эталонов, включает индивидуальные качества личности и способности студента, сопоставленные с требованиями образовательного и профессионального стандартов. Преподаватель призван создавать условия для внутренней (рефлексивной) оценки и самооценки студентом своих достижений через сравнение их с его начальным уровнем обученности и развития. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении ориентирована на развитие способности студента самостоятельно ставить образовательные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать результаты учебно-профессиональной деятельности и выстраивать свою индивидуальную траекторию по отношению ко всем предметным модулям профессиональной подготовки.

Термин «рефлексия» происходит от латинского слова *reflexio* – «обращение назад». Понятие рефлексии возникло в философии и означало размышления индивида о происходящем в его сознании. В дальнейшем термин проник в разные области науки.

Исследование феномена рефлексии в образовательном процессе имеет особую актуальность, о чем

свидетельствуют многочисленные работы ученых. Так, например, С. Л. Рубинштейн считал рефлексивным способом осуществления жизнедеятельности человека в обществе и его отношения к миру. По мнению ученого, с рефлексией связано философское осмысление жизни на нравственной основе, она «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [13, с. 79].

В. В. Давыдов указывал, что смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение [3, с. 325].

М. В. Кларин полагал, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем; она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки [8, с. 104].

Э. В. Ильенков называл рефлексией психическую деятельность, в ходе которой человек отдает себе полный отчет в том, что и как он делает, осознает все те схемы и правила, по которым он действует [5].

В. А. Сластенин считал рефлексивным важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной, в том числе образовательной, деятельности [14].

А. В. Хуторской ввел понятие «образовательная рефлексия» и трактует ее как «чувственно переживаемый

процесс осознания субъектом образования своей деятельности» [16, с. 203].

В философских, психологических и педагогических справочных изданиях [9; 11; 15] рефлексию определяют как:

- самоанализ деятельности и ее результатов;
- способность дать себе и своим поступкам объективную оценку;
- акты сознания, направленные на свое знание;
- размышление о своем внутреннем состоянии;
- самонаблюдение за состоянием ума или души.

Как видим, в современной психолого-педагогической литературе рефлексия рассматривается и как психический процесс, и как психическое свойство (рефлексивность), и как психическое состояние (рефлексируемое). В аспекте вузовской педагогики данный термин интерпретируется как эмоционально переживаемый вид интеллектуальной деятельности студента, направленный на анализ и осмысление процессов и результатов собственной учебно-профессиональной деятельности с целью фиксации образовательных результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем [4].

Как любая другая деятельность, рефлексия имеет свою структуру, которая включает потребности, мотивы, цели, операции, действия, результаты, продукты и др. Рефлексия как деятельность обладает такими качествами, как активность, самостоятельность, ответственность, сознательность, креативность, продуктивность и др. Специфическими для рефлексии качественными характери-

стиками являются степень развернутости, глубина и тщательность анализа, обобщенность выводов, степень осознания и осмысления, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности, частота обращения к анализу происходящего. Эти характеристики, а также степень сложности рефлексируемого содержания заложены А. В. Карповым в основу выделения различных уровней развития рефлексии [6].

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы в той или иной ситуации, в теории описаны три вида рефлексии:

- ретроспективная – анализ предпосылок, мотивов, условий и результатов уже выполненной деятельности или ее отдельных этапов (событий, имевших место в прошлом);
- ситуативная – непосредственная включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего; контроль и самооценка субъектом собственных действий и структуры деятельности в реальных условиях конкретной ситуации;
- перспективная – представление о предстоящей деятельности и ее этапах, включающее планирование, выбор наиболее эффективных способов реализации, прогнозирование возможных результатов и последствий.

Кроме того, широко известна дифференциация рефлексии на интеллектуальную, которая характеризуется умениями субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, и личностную, обращенную на самого человека и выражающуюся

в создании новых образов себя в результате деятельности и соответствующих поступках.

Таким образом, в завершении изучения каждой темы, модуля или дисциплины в целом, выполняя ретроспективную рефлексию, студент выявляет свое личностное и профессиональное «приращение», динамику в становлении педагогической компетентности и фиксирует промежуточный результат учебно-профессиональной деятельности в соответствии с поставленными образовательными задачами, затем определяет перспективы своего развития и способы их достижения. Понимание студентом образовательных задач и осмысление процесса и результатов продвижения обеспечивает мотивацию и смыслозначимость учебно-профессиональной деятельности, помогает определить, чему именно нужно научиться, какие понятия освоить и какие умения приобрести, чтобы быть готовым к профессиональной педагогической деятельности.

Самоконтроль студента реализуется в течение всего образовательного процесса и включает все виды рефлексивной деятельности: на аудиторных занятиях и при организации самостоятельной работы обучающийся осознает степень актуальности ситуации, дает оценку своим мыслям и чувствам, а также собственным действиям и поведению.

В структуре рефлексии выделяют взаимосвязанные друг с другом компоненты, которые составляют содержание рефлексивной деятельности. При различиях в названиях авторы выражают схожесть при характеристике их сущности [2; 4].

Мотивационно-ценностный (аффективный) компонент представляет собой эмоционально-ценностное отношение субъекта к учебно-профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту. Этот компонент рефлексии определяется смыслообразующими мотивами, выражает чувства, переживания и эмоциональные реакции человека по поводу деятельности и своего «Я» на основе системы ценностных ориентаций и жизненных установок.

Когнитивно-содержательный компонент определяется характеристиками мыслительной деятельности, его основу составляет системная совокупность знаний человека, которые могут быть отчетливыми и неотчетливыми (широта), глубокими и поверхностными (глубина).

Операционно-деятельностный компонент рефлексии связан с саморегуляцией деятельности и волевыми качествами личности, поскольку именно они в значительной степени определяют способы и средства выполнения деятельности. Содержание данного компонента раскрывается через такие действия, как фиксация и осознание трудностей, которые возникают на пути к намеченной цели, установление причинно-следственных связей, выбор варианта решения проблемы и т. п.

Продуктивно-результативный (оценочный) компонент представлен объективной и реалистичной оценкой результатов собственной деятельности, выявлением познавательных и личностных образовательных «приращений», включает оценку качества не только результата, но и планирования этапов деятельности и своего поведе-

ния при восстановлении последовательности выполненных действий и построении перспективы дальнейшего развития.

Научно-теоретические положения, изложенные выше, определили структуру методики определения уровня сформированности рефлексии у студентов, составленной в табличной форме. В рамках реализации проекта

модернизации педагогического образования в практике ФГБОУ ВО «НГПУ» апробируется технологическая карта оценки уровня сформированности рефлексивных умений у студентов. Степень выраженности каждого компонента рефлексии охарактеризована по содержательным критериям на трех уровнях (низком, среднем и высоком), которые обозначены условными баллами (1, 2, 3).

Таблица

Технологическая карта оценки уровня сформированности рефлексивных умений

Компоненты рефлексии	Уровни	Критерии	Балл
1	2	3	4
Мотивационно-ценностный	Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • безразлично-пассивное (индифферентное) или созерцательно-позитивное отношение к рефлексивной деятельности; • студент не испытывает потребности в осознании происходящего с ним; не выражает желания и стремления к рефлексии; • доминирование аффективной реакции на ситуацию, хотя истинные эмоции в полной мере не проявляет; • не осознает развитие рефлексии как цели 	1
	Средний	<ul style="list-style-type: none"> • активно-созерцательное, заинтересованное отношение к рефлексии как собственной мыслительной деятельности, инициируемой преподавателем; • ситуативное проявление потребности, желания и стремления к рефлексивным действиям; • студент способен к ситуативной констатации чувств (радость, сомнение, усталость и др.); • принимает рефлексию как цель 	2
	Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • активно-действенное, целеустремленное, осознанное отношение к рефлексии как деятельности; • студент испытывает потребность в рефлексии как необходимом компоненте своей учебно-познавательной деятельности; 	3

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> • пытается выяснить причины своих чувств, осознать связь полученных результатов с характером переживаний в ходе учебно-познавательной деятельности; • переживает позитивные чувства, отмечает чувства заинтересованности, насыщенности, удовлетворенности от процесса рефлексии и его результатов; • рефлексия осознана как ценность и приобретает статус личностного новообразования 	
Когнитивно-содержательный	Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • студент не знает значения термина «рефлексия»; • представления о рефлексивной деятельности не оформлены в понятия; • поверхностное видение ситуации или выборочное, неконструктивное осознание ситуации; • не может отделить знание от незнания; • затрудняется сформулировать вопросы в предметной области; • ориентируется на общепринятые нормы 	1
	Средний	<ul style="list-style-type: none"> • расширение смыслового поля рефлексии; • ориентация на самопознание, самооценку; выражен интерес к основам психологических знаний, к тестам, анкетам, диагностирующим личностные качества; • знания о рефлексии содержательные и структурированные; • доминирование содержания над смыслом • студент может отделять знание от незнания; • обладает умением описывать свою деятельность, проводить элементарный анализ, выявлять несложные причинно-следственные связи; • формулирует и задает конструктивные вопросы 	2
	Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • отчетливое представление о рефлексии как специфическом виде деятельности, ее цели и смысле; • высокая степень осмысленности и осознанности своей деятельности, доминирование смысла над содержанием; • переосмысление и креативное преобразование накопленного опыта, преодоление его стереотипов, выход за рамки нормативной деятельности; 	3

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> • студент умеет задавать нестандартные вопросы; • способен не только выбирать методы, но и создавать их модификации, самостоятельно принимать конструктивные решения 	
Операционально-деятельностный	Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • студент не в состоянии провести ретроспективный анализ своей учебно-познавательной деятельности; • затрудняется сформулировать, что именно происходит в процессе его деятельности; • описание знаний, способов их получения, личностных качеств сводится к констатации фактов; • не обнаруживает причин своих успехов и неудач; • неудачи объясняет внешними причинами («плохо учили в школе», необъективная оценка деятельности преподавателя, недостаток времени др.); • решение проблемы перекладывает на других людей или на обстоятельства 	1
	Средний	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельно по собственной инициативе эпизодически выполняет рефлексию; • предметом анализа становятся способы добытия знаний, учебно-познавательные действия и операции: «знаю, что...» (информация о содержании своего знания); «знаю, насколько...» (информация об усвоении действий, относящихся к способам усвоения, развития и преобразования знаний); «знаю, зачем...» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению); «знаю, что я не знаю...» (информация о незнании); «знаю, почему...» (понимание причины отсутствия знания); «знаю, как...» (действовать, чтобы изменить ситуацию); • в ретроспективной рефлексии отмечает факторы и условия, приводящие к определенному результату; • умеет находить причины своих затруднений; • адекватно оценивает свои интеллектуальные возможности; • может выделить в себе некоторые качества и адекватно оценить их; 	2

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> • студент владеет основными способами рефлексии: умеет ставить перед собой образовательную задачу, составлять план ее решения, осмысливать свои действия, анализировать и оценивать результаты, при необходимости – вносить коррективы 	
	Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • рефлексия перестает быть эпизодическим явлением, студент постоянно анализирует свою деятельность; • студент способен проводить содержательный, структурированный анализ всех компонентов учебно-познавательной деятельности; • осознает необходимость поиска личного смысла в учебно-познавательной деятельности, умеет ранжировать мотивы и выстраивать иерархию своих ценностей; • способен осуществлять перспективную рефлексию (предвидеть результаты своих действий) 	3
Продуктивно-результативный	Низкий	<ul style="list-style-type: none"> • студент не может «остановить деятельность» и принять позицию наблюдателя; • самоанализ не адекватен реальности; • продукты целенаправленной рефлексивной деятельности отсутствуют, а стихийной – не осознаются 	1
	Средний	<ul style="list-style-type: none"> • студент способен выходить в рефлексивную позицию; • основными продуктами рефлексивной деятельности являются знания и способы действий, развитое чувство ответственности, близкая к адекватной самооценка, осознанные мотивы, принятые конструктивные цели; • осознание необходимости и значимости рефлексии; • позитивные намерения мобилизации усилий на освоение рефлексивной деятельности, адаптивные побуждения, уверенность в успешности реализации усилий, эмоциональный подъем 	2
	Высокий	<ul style="list-style-type: none"> • студентом освоена целостная рефлексивная позиция; • студент осознает себя субъектом рефлексивного акта; 	3

1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> • определяет цели, осознает борьбу мотивов, формирует систему ценностей, ведет поиск личностных смыслов; • осознает свои возможности и вырабатывает лично значимые критерии успешности деятельности, личностный способ осуществления учебно-познавательной деятельности и собственную систему действий; • студент испытывает потребность в осознании своего образовательного «приращения» в рефлексивном самоуправлении своей деятельностью 	

Для выявления динамики в развитии рефлексивных умений студентов необходимо провести входной (предварительный) контроль и определить их исходный (начальный) уровень. Для этого используется опросник А. В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексии» [7]. Применение этого же опросника через определенный временной промежуток позволит судить об изменениях в уровне сформированности рефлексивных умений. Кроме того, использование специальных методик, разработанных Т. В. Юровой, позволяет диагностировать уровень педагогической рефлексии у студентов [17]. В качестве вспомогательной методики полезно провести тестирование студентов с целью выявления уровня рефлексии в их стремлении к саморазвитию [1].

Развитие рефлексивных способностей, как и диагностика уровня их развития, возможно только в процессе специально организованной целенаправленной деятельности. Необходимо с первого курса обучать сту-

дентов приемам осуществления рефлексивной деятельности, чтобы, постепенно обретая опыт, они сформировали рефлексивные умения, столь необходимые в профессиональной педагогической деятельности.

Для решения данной задачи в учебные планы некоторых структурных подразделений НГПУ введены специальные дисциплины, например: «Рефлексия готовности к профессиональной деятельности», «Рефлексия в образовательном процессе», разработано учебно-методическое пособие, включающее конкретные методики организации и проведения рефлексии эмоционального состояния, содержания учебного материала, учебно-профессиональной деятельности и ее результатов [12].

Для объективной оценки уровня сформированности рефлексивных умений, безусловно, предпочтительнее письменная форма выполнения рефлексии, которая осуществляется в ходе текущего контроля образовательных результатов изучения каждой темы. Так, в рабочей тетради по

дисциплине «Педагогика» предложена следующая структура проведения рефлексии и методика оценки уровня сформированности рефлексивных способностей студентов [10]:

1. Назовите свои самые яркие чувства, вызванные изучением темы «...». Что вас удивило, порадовало, вызвало сомнения, огорчило, обеспокоило?

2. Восстановите этапы своего изучения данной темы. Какую новую и важную для вас информацию узнали, осознали, усвоили?

3. Проанализируйте, какие ранее имевшиеся у вас представления о ... подверглись переосмыслению, изменению, уточнению, корректировке.

4. Вспомните, какие проблемы вы обнаружили при освоении данной темы? Изложите ход ваших мыслей и действий при этом.

5. Выразите свое отношение к заданиям для самостоятельной работы, к хрестоматийному дополнительному материалу, тестовым заданиям для самоконтроля.

6. Постарайтесь определить свое профессиональное педагогическое и личностное «приращение» в результате освоения темы «...» и причины, благодаря которым оно произошло.

Результаты выполнения рефлексивных заданий и самооценки студентом результатов образовательной деятельности фиксируются в технологической карте, где каждый компонент рефлексии оценивается в соответствии с мерой ее выраженности (от 1 до 3 баллов).

В содержание промежуточного контроля преподаватели нередко

включают задания написать рефлексивный отчет на темы «Роль и место учебной дисциплины в истории моего профессионального образования» или «Динамика моего профессионального и личностного развития в процессе освоения дисциплины». Результаты таких работ также можно представлять количественно и фиксировать их изменения в течение периода обучения.

Часто наблюдаются различные уровни сформированности отдельных компонентов рефлексии. В этом случае преподаватель использует весь спектр разнообразных методик самооценки образовательных результатов, ориентированных на развитие конкретных рефлексивных умений.

Например, мотивационно-ценностный компонент рефлексии актуализируется при создании рефлексивных ситуаций, если перед студентами ставить вопросы: «Для чего изучать эту тему? Выполнять это задание?», «На какой результат вы ориентированы?»; «Какой смысл выполнять упражнение, которое уже выполнено?», «С какой целью решать задачу, которая уже решена?»; «Мне, конечно, известно, каким образом должно быть правильно выполнено задание. Зачем же тогда, по вашему мнению, я предлагаю вам такие упражнения?»; «Могли бы вы догадаться, какую я преследую цель, предлагая вам задание выучить наизусть такое длинное стихотворение?»; обращать внимание студентов на содержание и способы деятельности: «Разве это не восхищает?», «Что здесь удивляет?» и т. д.

Мотивационно-ценностный аспект рефлексивной деятельности может быть обозначен при выполнении методики «Ассоциативный тест». Студентам предлагается записать в свободном порядке и свободном расположении вокруг одного изображения на листе формата А4 все слова, которые приходят в голову в виде ассоциаций (всего 5–10 слов). Возможно предъявление изображения на экране через проектор. Например, изображение учебного пособия, фотография расписания с указанием на данную дисциплину, изображение зачетной книжки с названием курса, указанием количества часов и фамилии преподавателя; фотография работы группы по выполнению проекта и т. д.

Для определения уровня рефлексивных способностей можно ввести условные баллы от 1 до 3, оценивая эмоциональную направленность отношения (например, успех, развитие и т. д. – 3 балла, а страх, бессонная ночь и др. – 1 балл), адекватность ассоциации (например, дискуссия, проект, семинар и т. д. – 3 балла, автобус, мода и т. д. – 1 балл; контроль, зачет, преподаватель и т. д. – 3 балла, а светфор, обед и др. – 1 балл), а также ценность и значимость зафиксированной ассоциации для профессиональной педагогической деятельности.

Выявлению степени личностной значимости каких-либо объектов для студента посвящена и методика «Ранжирование». Ее применение заключается в предъявлении ряда слов, несущих в своем значении образовательные ценности в аспекте содержания конкретной учебной дисциплины и расположенных в алфавитном порядке.

Слова должны быть выражены одной частью речи и объединены схожим содержанием. Студентам предлагается создать значимую нумерацию: расставить слова по рангу, определить номер значимой очередности. Таким образом, студент невольно проецирует личностную иерархию образовательных ценностей в процессе изучения учебной дисциплины. При анализе результатов особого внимания заслуживают первые и последние позиции. Ниже представлено несколько примеров рядов для ранжирования.

1. Деятельность, интерес, информация, мышление, образование, познание, способности, творчество, умения, цель.

2. Активность, дисциплинированность, коммуникабельность, компетентность, креативность, организованность, ответственность, самостоятельность, субъектность, целеустремленность.

3. Анализировать, выполнять, искать, обсуждать, планировать, предъявлять, размышлять, скачивать, сравнивать, оформлять.

Операционно-деятельностный компонент рефлексии представлен, если образовательные задачи работы в контакте с преподавателем были согласованы и зафиксированы в начале занятия и в процессе деятельности отмечалось выполнение каждой из них. Студент легко объективирует сущность образовательной задачи и действительный результат как предмет оценивания.

Использование опросника в виде листа самооценки сформированности учебных умений по методике

М. Ступницкой также концентрирует внимание студентов на операционально-деятельностном компоненте рефлексии.

Когнитивно-содержательный аспект рефлексии может усилить задание сравнить житейские бытовые представления об изучаемом явлении, которые студенты фиксируют во время входного (предварительного) контроля, со знаниями, которые они освоили к окончанию изучения темы. Ключевыми могут быть следующие вопросы и задания: «Что нового я узнал на сегодняшнем занятии?», «Куда продвинулся в профессиональном развитии?», «Какие трудности я испытывал?», «Почему я не смог выполнить какое-то задание?», «Какие качества помогают мне в освоении учебного материала, а какие еще предстоит развивать?» и т. д.

Глубине и развернутости рефлексивного анализа, повышению степени осмысления будет способствовать применение методик «Недописанный тезис», «Выбор варианта суждения», «Амбивалентность мира».

Недописанный тезис. Студентам предлагается закончить предложение, высказав свое суждение и/или выразив свое отношение к организационным условиям проведения занятий, содержанию лекций и семинаров, к процессу и результатам их деятельности и работы преподавателя. Чтобы предупредить юношескую демагогию, полезно формулировать тезисы в персонально-личностной форме: «Я думаю», «Мне кажется», «Я считаю», «Я всегда так делаю» и т. д. Большие возможности для проведе-

ния диагностики результатов освоения дисциплины предоставляет выявление динамики отношений в зависимости от времени, условий, конкретных ситуаций: раньше – теперь, на первом занятии – в завершении, до изучения этой дисциплины – после освоения курса и т. д. В результате получится мини-сочинение на заданную тему. Например, студентам-первокурсникам на итоговом занятии по дисциплине «Технология организации самостоятельной работы» был предложен следующий алгоритм рефлексии:

Когда я впервые увидел(а) в расписании занятий название этой дисциплины, то я...

Теперь я думаю, что...

В ходе изучения этой дисциплины я освоил(а) следующие виды самостоятельной работы: ...

По моему мнению, задания для самостоятельной работы...

На лекциях я всегда...

На семинарах мы...

В ходе изучения дисциплины я задался(ась) вопросом...

На занятиях меня удивило...

Способы взаимодействия преподавателя со студентами...

Если бы преподавателем этого курса был(а) я...

В результате изучения учебной дисциплины (темы, раздела) я понял(а)...

Теперь я буду...

Выбор варианта суждения. При составлении предложений можно предусмотреть возможность выбора одного варианта суждения из нескольких предложенных:

«Курс оказался бесполезным, потому что...»,

«Курс оказался не напрасным, потому что...»,

«Курс оказался очень полезным, потому что...».

Такая форма выполнения рефлексии позволяет получить общее представление об уровне сформированности у студентов умений самооценки образовательных результатов и о приоритетах компонентов рефлексии – мотивационно-ценностного, когнитивно-содержательного, операционально-деятельностного и продуктивно-результативного.

Амбивалентность мира. Не стоит опасаться более полной характеристики явления или факта, когда выражается не только положительное отношение, но и негативное его восприятие. Данная методика предполагает составление тезисов общего плана в альтернативной форме. Например:

– «В организации данного курса считаю правильным ...» и «В организации данного курса вызвало недоумение ...»;

– «В содержании курса мне понравилось...» и «В содержании курса мне показалось неинтересным...»;

– «В изучении курса мне помогло...» и «В изучении курса мне мешало...»;

– «В процессе изучения данной дисциплины главным достоинством считаю ... А основным недостатком следует признать ...».

Продуктивно-результативный аспект рефлексии характеризуется

выявлением познавательных и личностных образовательных «приращений», адекватностью их самооценки и определением перспектив дальнейшего развития.

Продуктивность и перспективность усиливаются, если на завершающей стадии занятия при ограниченных временных ресурсах предложить студентам отправить устное или письменное SMS-сообщение, в котором нужно выразить результаты своей учебно-профессиональной деятельности за полтора часа занятия, или попросить завершить предложение «Полтора часа занятия для меня прошли не напрасно (или напрасно), потому что...». Возможна лаконичная перспективная рефлексия, когда студент продолжает предложение «Теперь я буду...».

При формулировании личностных образовательных «приращений» необходимо определить такое качество, как адекватность самооценки. Этому способствует применение графической методики «Самооценка личностных качеств». Студентам предлагается провести двойную диагностику своих личностных и профессиональных качеств на основе анализа результатов обучения в первом семестре. Рекомендуется на рисунке вертикально расположить шкалы, характеризующие качества личности студента: целеустремленность – спонтанность, самостоятельность – зависимость, ответственность – безответственность, инициативность – пассивность, дисциплинированность – лень, креативность – исполнительность, коммуникабельность – замкнутость.

На середине осей задается нейтральный уровень развития указанных качеств. Студенту следует отметить условными знаками (крестиком и жирной точкой) на шкале полюсных величин степень выраженности указанных качеств в начале сентября и в конце декабря. Лучше оформлять динамику в развитии качеств (сентябрь – декабрь) разным цветом. Одновременно раздаются бланки оценки личностных качеств одnogруппникам для взаимной оценки и определения адекватности и объективности. Преподаватель также отмечает меру сформированности указанных качеств личности студента. Можно будет судить об адекватности самооценки, если баллы, отражающие степень выраженности каждого качества в оценках самого студента, совпадут с оценками его одnogруппников и преподавателя.

Применение метода тестирования также стимулирует формирование продуктивно-результативного компонента перспективной рефлексии за счет того, что создаются условия для внутренней (рефлексивной) оценки студентом своих достижений в учебно-профессиональной деятельности и определения перспектив формирования компетентности и дальнейшего развития. В практике различных структурных подразделений ФГБОУ ВО «НГПУ» с диагностической целью применяются известные тестовые методики, выявляющие уровень развития важных педагогических способностей, например, тесты В. В. Синявского и Б. А. Федоришина «Самооценка коммуникативных и организаторских способностей», И. М. Юсупова «Оценка способности педагога к эмпатии», В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности».

Полагаем, что составленный комплекс диагностирующих материалов и применение рекомендаций по созданию рефлексивных ситуаций в образовательном процессе позволят развивать рефлексивные умения у будущих педагогов и выявлять динамику в их становлении.

Полагаем, что составленный комплекс диагностирующих материалов и применение рекомендаций по созданию рефлексивных ситуаций в образовательном процессе позволят развивать рефлексивные умения у будущих педагогов и выявлять динамику в их становлении.

Список литературы

1. *Бережнова Л. Н.* Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://mirtestoff.ru/util/index.php?f=6391> (дата обращения: 25.07.2016).
2. *Двоеглазова М. Ю.* Структура личностной рефлексии студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 190 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: «Интор», 1996. – 542 с.
4. *Дмитриева Т. В., Седова Н. Е.* Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2009. – № 5. – С. 33–42.
5. *Ильенков Э. В.* Очерк 5. Диалектика как логика // Диалектическая логика: очерки истории и теории. – М.: Изд-во политической лит., 1984. – С. 109–139
6. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология рефлексии. – М.: ИП РАН, 2002. – 303 с.

7. *Карнов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
8. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994. – 222 с.
9. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 447 с.
10. *Педагогика: в 5 ч.: учебно-методический комплекс: рабочая тетрадь. Ч. 3 / авт.-сост. А. Г. Ряписова.* – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 88 с.
11. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Психология: словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 496 с.
12. *Рефлексия в образовательном процессе [Электронный ресурс]: электронное методическое пособие / сост.: Т. В. Рюмина, А. Г. Ряписова.* – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/60950/web.php> (дата обращения: 25.07.2016).
13. *Рубинштейн С. Л.* Глава 3. Человек как субъект жизни [Электронный ресурс] // Человек и мир. – URL: http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o073_page_12.html (дата обращения: 25.07.2016).
14. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр. – 1997. – 224 с.
15. *Философский словарь / под ред. В. Фролова.* – М.: Мысль, 1987. – 590 с.
16. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
17. *Юрова Т. В.* Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.