

МЕСТО РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

THE PLACE OF THE REFLEXIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE KEY COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER

© 2014 Павлова О. В.

Дагестанский государственный педагогический университет

© 2014 Pavlova O. V.

Dagestan State Pedagogical University

Резюме. В представленной статье дается не только развернутое определение дефиниции «рефлексивная компетенция», но и определяется ее компонентный состав, а также место в структуре ключевых компетентностей будущего учителя.

Abstract. The author of the article gives not only expanded definition of the concept of “reflexive competence”, but is determined by its composition and place in the structure of key competences of the future teacher.

Rezjume. V predstavlennoj stat'e daetsja ne tol'ko razvernutoe opredelenie definicii «refleksivnaja kompetencija», no i opredeljaetsja ee komponentnyj sostav, a takzhe mesto v strukture ključevyh kompetentnostej budushhego uchitelja.

Ключевые слова: рефлексия, компетентность, компетенция, рефлексивная компетентность, ключевые (базовые) компетентности.

Keywords: reflection, competency, competence, reflexive competency, key (basic) competencies.

Ključevye slova: refleksija, kompetentnost', kompetencija, refleksivnaja kompetentnost', ključevye (bazovye) kompetentnosti.

В связи с тем, что рефлексивная компетентность находится на стыке ряда относительно самостоятельных научных областей знаний и, соответственно, является предметом исследования философских, психологических, социальных, педагогических и других смежных дисциплин, можно утверждать, что она представляет собой довольно сложный, многогранный феномен и до определенного времени вопросы становления способности личности к реализации рефлексивной деятельности были областью изучения философии, в которой рефлексия рассматривалась, как качество, определяющее самосознание человека, осмысление им оснований действий и мотивов собственных поступков [6]. Позже данное понятие из философии перешло в педагогику и дидактику, которые

прослеживали уже механизмы рефлексивных процессов.

В современных условиях социальной действительности понятие «рефлексивная компетентность» представляется нам устоявшимся. Но стоит заметить, что результаты анализа научной литературы, посвященной вопросам рефлексивной компетентности, показывают, что в настоящий момент не существует единого мнения по вопросам природы, содержания и структуры данного феномена.

Следует отметить, что системообразующими элементами термина «рефлексивная компетентность» являются «рефлексия» и «компетентность», именно поэтому целесообразно провести анализ предпосылок, способствующих построению данных понятий и выявить их существенные характеристики.

В многочисленных исследованиях разных авторов дефиниция «рефлексия» определяется неоднозначно. Так, на основе анализа литературы по данной проблеме, можно утверждать, что изучение рефлексии проходит в трех основных направлениях: философском, психологическом, педагогическом. В своей известной работе «Феномен человека» философ П. Тейяр де Шарден отмечает, что именно способность личности к рефлексии отличает человека от животных, это «...способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [4].

Предполагают, что сам термин «рефлексия» был введен в науку Р. Декартом. Известно, что сам Р. Декарт являлся основоположником рационалистической теории самосознания, которая рассматривала сознание через призму мышления. Таким образом, он отождествлял рефлексии со способностью личности абстрагироваться от всего внешнего, сконцентрироваться на содержании своих мыслей и рефлексировать над собственным процессом мышления.

Отечественными последователями рефлексивного подхода активно реализуются такие традиционные направления как рефлексия о содержании знания, представленного в различных формах культуры, рефлексия о самом процессе мышления, как например, анализ путей и способов формирования этических норм и во многих других направлениях.

Исходя из выше изложенного приходим к заключению, что «рефлексия» рассматривается, прежде всего, как принцип существования самосознания, универсальный механизм саморегуляции и саморазвития с опорой на индивидуальную шкалу ценностей, что отображает личностный аспект, проявляющийся в познании самого себя, осмыслении собственных действий и понимании сути межличностного общения, а также форм и способов познавательной и преобразующей деятельности, что, в свою очередь, отражает социально-психологический аспект данного феномена.

Таким образом, рефлексия не сводится только к имеющимся у человека мышлению, сознанию, самосознанию, воле

и т. д., прежде всего, она вбирает в себя все психические возможности личности для единой цели: обеспечить реализацию деятельности как источника существования самого человека. В связи с этим способность личности осуществлять рефлексии является необходимым компонентом многих профессий, особенно это значимо для профессий системы «человек-человек», наиболее отличительным признаком которых является насыщенный психологический фон, затрудняющий какую-либо регламентацию деятельности.

В свою очередь, в педагогике и дидактике рефлексия обеспечивает достижение целей обучения, посредством самостоятельного нахождения личностью новых норм деятельности. Следует отметить, что здесь речь идет не только и не столько о когнитивной парадигме, то есть «наращивании» знания, сколько о личностной парадигме, то есть о понимании, формировании смыслов-ценностей, а также о воспроизводстве культурных ценностей и обеспечении творческого компонента становления личности, что отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [5].

Следует отметить, что нами был проанализирован ряд работ, посвященных формированию и развитию рефлексии в образовании, в частности, в профессиональном (Л. М. Митина, Б. З. Вульф, В. Н. Харькин, И. А. Зимняя и др.) [1. С. 9; 2. С. 380]. В рассмотренных нами исследованиях, обнаруживается некоторое противоречие, заключающееся в том, что педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе, а рефлексия в деятельности педагога, его рефлексивная компетентность, как педагогические категории разработаны в меньшей степени.

В контексте исследуемой проблемы находится понятие «компетентность», а наряду с ним и понятие «компетенция», терминологическая база которых в настоящее время весьма разнообразна и отражает позиции и цели авторов. Несмотря на разнящееся видение данных категорий, можно выделить и общие точки.

Исследователи определяют компетентности и компетенции как многокомпонентные, иерархические, недостаточно изученные явления (В. А. Болотов, В. И. Байденко, А. Г. Бермус, А. Дахин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, А. К. Маркова, И. А. Озеркова, А. С. Роботова, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.).

Однако зарубежные педагоги, рассматривая понятия «компетентность» и «компетенция», не имеют привычки разграничивать их. В своих концепциях компетенции они используют целостный подход, когда способности рассматриваются через динамическую комбинацию характеристик, в совокупности обеспечивающих компетентную деятельность, либо как часть результата, конечного продукта образовательного процесса. Понятие компетенции и навыков включает знание и понимание (теоретические знания академической области, способность знать и понимать), знание, как действовать (практическое и оперативное применение

знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими и в социальном контексте).

Между компетенциями могут существовать связи, отношения. Компетенция является сущностью, предопределяющей результат деятельности, в то же время она проявляется и формируется в деятельности (учебной, бытовой, социальной, мыслительной, профессиональной). Этот факт свидетельствует о том, что компетенция является динамически создаваемой сущностью, которая в процессе деятельности и в зависимости от результата деятельности может быть оценена, как компетенция.

Также следует отметить, что компетенция создается субъектом деятельности и зависит от компонентного состава компетенций субъекта: объекта, результата и контекста деятельности, в котором она проявляется.

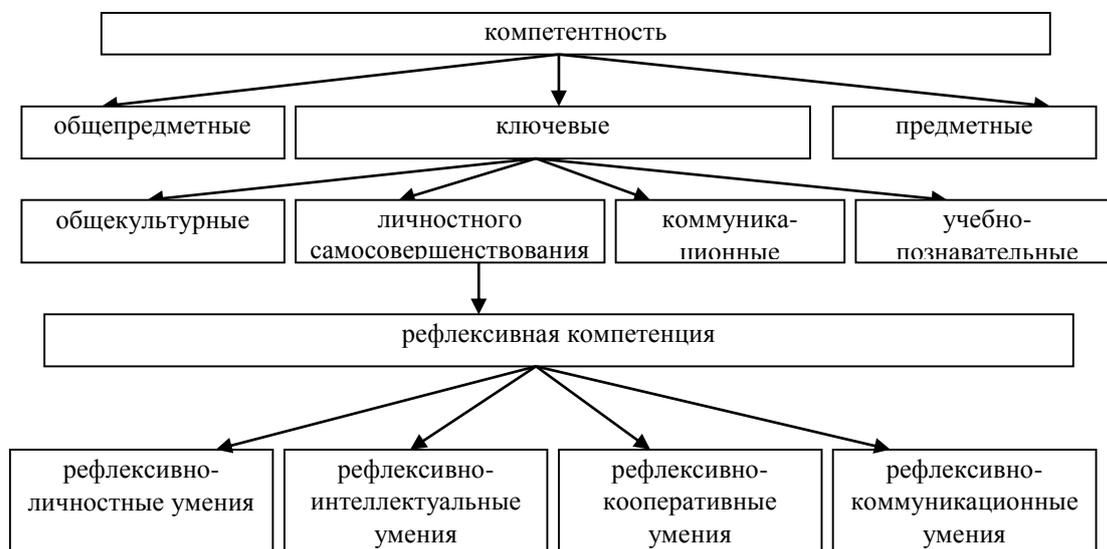


Рис. 1. Компонентный состав рефлексивной компетентности в структуре ключевых компетентностей

Выделяют разные виды компетенций: ключевые, общепредметные и предметные. Ключевые компетенции относятся к общему метапредметному содержанию образования, общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и

образовательных областей, а, в свою очередь, предметные компетенции реализуются в рамках учебных предметов [8].

Так, А. Г. Фролов определяет ключевые компетенции следующим образом: «...ключевые компетенции представляют

собой базовые умения и качества личности, представляющие собой инвариантный компонент личности современного специалиста, способствующий его успеху в профессиональной деятельности». Универсальные компетентности широкого спектра применения называют ключевыми, базовыми. Они многофункциональны, надпредметны, междисциплинарны [7]. В свою очередь, А. В. Хуторской выделяет следующие типы ключевых компетентностей: общекультурная, учебно-познавательная, коммуникативная, и

личностного самосовершенствования. При этом он относит рефлексивную компетенцию к последнему из перечисленных типов компетентности, так как рефлексивность выступает стержневым моментом зрелости личности при овладении ключевыми компетенциями и является настолько важным качеством, что позволяет говорить о необходимости формирования рефлексивной компетентности у каждого, в особенности у будущего учителя.

Литература

1. Вульф В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. М. : Магистр, 1995. 112 с. 2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 1997. 480 с. 3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с 4. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М. : Прогресс, 1965. 296 с. 5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» квалификация (степень) «магистр». 6. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. 560 с. 7. Фролов А. Г., Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 92-95. 8. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Учебное пособие. СПб. : Питер, 2004. 541 с..

References

1. Vulfov B. Z., Harkin V. N. Pedagogy of reflection. M. : Master, 1995. 112 p. 2. Zimnyaya I. A. Pedagogical psychology: textbook. Rstov-on-Don: Fenix, 1997. 480 p. 3. Mitina L. M. Psychology of professional development of teachers M. : Flinta: Moscow Psychology-Social Institute, 1998. 200 p. 4. Teilhard de Chardin P. the Phenomenon of man. M. : Progress publishers, 1965. 296 p. 5. Federal state educational standard of higher professional education on a direction of preparation 050100 «Pedagogical education» degree «master». 6. Philosophical dictionary / Ed. by I. T. Frolov. 6th ed., Rev. and supplementary M. : Politizdat., 1991. 560 p. 7. Frolov A. G., Matushanskiy G, Models of training and professional activity of specialists // Higher education in Russia. 2003. # 4. P. 92-95. 8. Hutorskoy A. V. Workshop on didactics and modern teaching methods. Manual. SPb. : Piter, 2004. 541 p.

Literatura

1. Vul'fov B. Z., Har'kin V. N. Pedagogika refleksii. M. : Magistr, 1995. 112 s. 2. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija: uchebnoe posobie. Rostov na Donu: Feniks, 1997. 480 s. 3. Mitina L. M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja M. : Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. 200 s 4. Tejjar de Sharden P. Fenomen cheloveka. M. : Progress, 1965. 296 s. 5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» kvalifikacija (stepen') «magistr». 6. Filosofskij slovar' / Pod red. I. T. Frolova. 6-e izd., pererab. i dop. M. : Politizdat, 1991. 560 s. 7. Frolov A. G., Matushanskij G. Modeli podgotovki i professional'noj dejatel'nosti specialistov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 92-95. 8. Hutorskoj A. V. Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obuchenija. Uchebnoe posobie. SPb. : Piter, 2004. 541 s.

Статья поступила в редакцию 09.01.2014 г.