

помощи детям с локальными поражениями головного мозга, что предполагает участие группы специалистов: врачей, нейропсихологов, логопедов. Ведущую роль в реабилитационном процессе играет интенсивное коррекционно-восстановительное обучение, которое строится с учетом глубинных механизмов речевых нарушений, на основе принципа вариативности и индивидуализации логопедической помощи.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки / Т. В. Ахутина, Л. В. Яблокова, Н. Н. Полонская // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под ред. Е. Д. Хомской и В. А. Москвина. – М. ; Оренбург, 1980.
2. Бейн, Э. С. Восстановление речи у больных с афазией / Э. С. Бейн, М. К. Бурлакова, Т. Г. Визель. – М., 1982.
3. Белоус, Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха / Е. Н. Белоус // Образование и наука. Известия

Уральского отделения Российской Академии образования. – 2009. – №10. – С. 122–129.

4. Визель, Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т. Г. Визель. – М., 2007.
5. Горчакова, А. М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников / А. М. Горчакова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №5 (22). – С. 5–12.
6. Кириллова, Е. В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой / Е. В. Кириллова // Практическая психология. – 2006. – №2(19). – С. 5–9.
7. Ковшиков, В. А. Психоллингвистика: Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М., 2007.
8. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – М., 2010.
9. Скопин, В. В. Теория фонемы и проблемы фонетики в трудах Л. В. Щербы / В. В. Скопин. – М., 2009.
10. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – М., 2000.
11. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия / Н. Х. Швачкин. – М., 2004.

УДК 378

Н. В. ИONOBA

Череповецкий государственный университет

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКУМОВ

В статье раскрывается проблема развития рефлексивной компетентности у студентов в процессе преподавания психолого-педагогических практикумов. Автор анализирует содержание понятия «рефлексия», выделяет базовые компоненты рефлексивной компетентности. Описывает эксперимент по изучению уровня рефлексии у студентов психолого-педагогического направления и предлагает комплекс результативных методов приемов развития у обучающихся навыков интерпретации итогов собственной практической деятельности.

Рефлексия, профессиональные компетенции, рефлексивная компетентность, командные формы обучения, кейс-метод.

The article reveals the problem of development of students' reflective competence in teaching the psycho-pedagogical practical work. The author analyzes the content of the concept «reflection», identifies the basic components of reflective competence. The researcher experiments with studying the level of students' reflection and proposes a complex of effective methods of developing students' skills in interpreting the results of their own practice.

Reflection, professional competence, reflective competence, team forms of training, case study.

Введение.

Актуальность проблемы компетентностного подхода к образованию подчеркивается в работах многих отечественных ученых (В. А. Болотов [2], М. А. Виноградова [3], Н. В. Иванова [6], Н. В. ИONOBA [9], Е. И. Тимошина [10], А. В. Хуторской [8]). Образование, исходя из новых требований, должно строиться на основе формирования у студентов высших учебных заведений ключевых компетенций в процессе активной практической деятельности. Данный подход вызывает у педагогов необходимость поиска эффективных методов обучения, позволяющих актуализировать у учащихся полученные знания в процессе профессионально-значимых занятий.

В новой для них среде студенты зачастую испытывают трудности в оценке и анализе результатов

своих успехов, так как не имеют необходимых навыков интерпретации итогов собственной практической деятельности. В связи с этим возникает необходимость развития у будущих выпускников рефлексивной компетентности.

Основная часть.

Проблеме формирования рефлексии посвящены труды многих отечественных педагогов. В диссертационном исследовании А. П. Гуреева [4] изучается проблема формирования рефлексии профессиональной деятельности педагога. Подходя к анализу концепта «рефлексия» с позиции философских концепций, автор определяет данный термин как средство преодоления профессиональных затруднений. Умение интерпретировать и оценивать результаты своей

деятельности помогают педагогу видеть затруднения, формулировать профессиональные задачи и проблемы, что способствует дальнейшему профессиональному продвижению.

Во многих работах акцент делается на развитии умений оценивать результаты своей деятельности у детей школьного возраста. Т. В. Белозерцева [1] предлагает поэтапную педагогическую технологию формирования рефлексии у старшеклассников. В подходе автора большое внимание уделяется индивидуально-личностному подходу в процессе обучения.

Таким образом, внимание ученых к проблеме формирования навыков рефлексии подчеркивает актуальность темы нашего исследования. Между тем, до сих пор в педагогической науке остается открытым вопрос о формировании рефлексивной компетентности у студентов высших учебных заведений. В частности, отсутствуют исследования, посвященные вопросам разработки и внедрения технологий развития рефлексивной компетентности у будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций. В связи с этим возникает противоречие между современными требованиями к будущему педагогу дошкольного образования в свете компетентностного подхода и недостаточной эффективностью рефлексивной подготовки выпускников психолого-педагогического направления.

Выделенное противоречие позволило нам сформулировать проблему исследования: каковы методы и приемы развития рефлексивной компетентности у студентов?

Цель исследования – изучить особенности развития рефлексивной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования в процессе преподавания психолого-педагогического практикума.

Базой для эксперимента стал Череповецкий государственный университет. В исследовании принимало участие 24 студента (из них 22 девушки и 2 юноши) второго курса направления «Психолого-педагогическое образование» в возрасте 19–20 лет.

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе нами были разработаны критерии и подобраны методики для изучения уровня развития рефлексивной компетентности у студентов. На втором этапе была апробирована технология развития рефлексивной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования в процессе преподавания психолого-педагогического практикума. На третьем этапе был проведен контрольный срез по изучению уровня развития рефлексивной компетентности у студентов с целью выявления положительной динамики проведенной работы.

На первом этапе с целью разработки критериев нами было уточнено содержание понятия и количество структурных компонентов рефлексивной компетентности. Ориентируясь на подход И. А. Зимней [5, с. 20], мы выделили в структуре рефлексивной компетентности 4 компонента:

- когнитивный (владение знанием содержания рефлексивной компетентности);

- мотивационный (готовность к проявлению рефлексивной компетентности);

- поведенческий (опыт проявления рефлексивной компетентности в разнообразных ситуациях);

- ценностно-смысловой (отношение к содержанию рефлексивной компетентности).

Таким образом, исходя из данной структуры, под понятием «рефлексивная компетентность» далее мы будем понимать интегративное качество личности, характеризующееся степенью освоения когнитивного, мотивационного, поведенческого и ценностно-смыслового компонентов.

С целью изучения уровня развития рефлексивной компетентности у студентов нами была проведена диагностика «Интервью с педагогом» (адаптированная методика Н. В. Ключевой). Студентам было предложено ответить на 12 вопросов, касающихся выявления достижений и возможностей в педагогической деятельности. С каждым студентом беседа проводилась индивидуально, в спокойной, непринужденной обстановке. За каждый ответ проставлялись баллы от 2–10. Баллы подсчитывались по каждому компоненту (за три вопроса) в отдельности, а также подводились общие итоги, т. е. был выявлен уровень развития рефлексивной компетентности у каждого респондента и у группы в целом. Всего за каждый критерий студенты могли получить от 6 до 30 баллов, а по результатам всей методики – от 24 до 120 баллов.

В результате интерпретации материалов были получены следующие данные. Высокого уровня рефлексивной компетентности не оказалось развито ни у одного студента. Средний уровень показали лишь 2 будущих педагога дошкольного образования (8 %). Остальные 92 % студентов (в том числе 2 юноши) оказались на низком уровне развития рефлексивной компетентности. Лучшее всего у учащихся оказался сформирован когнитивный компонент рефлексивной компетентности (46 %). Студенты давали осмысленные и достаточно развернутые ответы на вопросы о педагогической деятельности. Например, рассуждая о том, что именно привлекает в профессии педагога, студенты уверенно отвечали, что им нравится общаться с детьми, быть для них интересными собеседниками, учить их чему-то новому. На втором месте по результатам оказался мотивационный компонент (34 %). Например, на вопрос о возможности будущей профессиональной деятельности с готовностью отвечали как девушки, так и юноши. Некоторые видели себя психологами, другие воспитателями. Между тем подробно описать, какими они видят свою профессиональную карьеру через 5 лет, у многих не получилось. Хуже всего оказались развиты поведенческий (12 %) и ценностно-смысловой компоненты (8 %). Ответы на вопросы, в которых студентам предлагалось решить конкретную ситуацию, имели неразвернутый формальный характер. Еще сложнее студентам было оценить свои профессионально-личностные качества и наличие специальных способностей, позволяющих стать хорошим педагогом. Одни отвечали, что они добрые, спокой-

ные, умеют выслушать, а другие и вовсе отказывались отвечать на предложенный вопрос.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента помогли нам увидеть возможные затруднения в будущей педагогической деятельности у группы студентов второго курса. Это стимулировало нас на разработку программы формирующего эксперимента с целью развития когнитивного, мотивационного, поведенческого и ценностно-смыслового компонентов рефлексивной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования.

На втором этапе нами была внедрена программа развития базовых компонентов рефлексивной компетентности, которую мы реализовали в процессе преподавания дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач». Программа практикума была осуществлена с сентября по декабрь 2014 г.

Для развития когнитивного и поведенческого компонентов рефлексивной компетентности у студентов нами были разработаны различные виды кейсов [7]:

- «инсайд» – предполагает решение ситуации, когда проблема не очевидна;
- «почтовая корзина» – включает список «входящих» писем работника образовательного учреждения, которому необходимо отобрать документацию, требующую срочного решения;
- «калейдоскоп» – предполагает решение задачи, для которой необходимо найти максимально возможное число решений;
- «расследование» – анализ ситуации, решение которой известно.

Все кейсы студенты решали в минигруппах, где они получали возможность приобрести представления о практических ситуациях, имеющих вероятность случиться в дошкольных образовательных организациях с детьми либо с педагогами. Решение задач было направлено на развитие умений прогнозировать результаты педагогической деятельности, оценивать предложенные решения, сравнивая свой выбор с идеями участников группы.

С целью развития мотивационного и ценностно-смыслового компонентов рефлексивной компетентности у студентов в программу практикума были включены задания на качественную оценку результатов, как собственной практической деятельности, так и взаимную оценку работы членов группы. Для этого после работы над каждым кейсом всем членам группы предлагался лист экспертной оценки, где было необходимо расписать эффективность работы команды, а также каждого студента в частности. При этом использовались различные варианты оценки: индивидуальная оценка, оценка лидером группы, оценка членами другой группы. Данные упражнения помогали студентам выделить степень собственного участия в решении общего задания, сравнить результаты собственной работы с успехами других студентов. Это, в свою очередь, способствовало тому, что при решении новых задач студенты активнее включались в работу, стараясь существенно улучшить индивидуальные результаты и оценку группы в целом.

На третьем этапе с целью изучения динамики уровня развития рефлексивной компетентности у студентов нами был организован контрольный эксперимент после изучения дисциплины в декабре 2014 г. Нами была повторно проведена диагностика «Интервью с педагогом» (адаптированная методика Н. В. Ключевой), используемая на первом этапе. В результате интерпретации материалов были получены следующие данные. Высокий уровень развития рефлексивной компетентности показали 16 % студентов. Средний уровень показали 52 % будущих педагогов дошкольного образования (это на 46 % выше, чем на этапе констатации). Однако 32 % студентов остались на низком уровне развития рефлексивной компетентности. Возможно, это связано с низким уровнем мотивации данных студентов на учебную и профессиональную деятельность.

Также результаты, полученные в ходе эксперимента, показали, что повысился уровень сформированности когнитивного компонента рефлексивной компетентности (с 46 до 70 %). Ответы студентов на вопросы о педагогической деятельности стали иметь развернутый характер. Мотивационный компонент рефлексивной компетентности повысился с 34 до 54 %. Студенты стали показывать осмысленность в решении профессиональных проблем, заинтересованность и ярко выраженную личностную позицию. Поведенческий компонент повысился с 12 до 46 %, ценностно-смысловой – с 8 до 40 %. Обучающиеся при ответе на вопросы стали предлагать конструктивные варианты решения педагогических ситуаций, использовать творческий подход. Они научились оценивать свои профессионально-личностные качества, видеть ближайшие перспективы своего развития.

Выводы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рефлексивная компетентность является одной из значимых в структуре подготовки специалистов дошкольного образования. Умения и навыки предвидения, анализа и рефлексии деятельности необходимы студентам как в условиях учебной деятельности, так и в будущей профессиональной работе. Развитие компонентов рефлексивной компетентности необходимо осуществлять в условиях погружения в решение конкретных профессиональных задач. Одним из эффективных методов при этом может стать работа с кейсами с последующей оценкой результатов собственной практической деятельности. Систематическое включение будущих педагогов в такую работу на психолого-педагогических практикумах будет способствовать формированию устойчивых компонентов рефлексивной компетентности.

Литература

1. Белозерцева, Т. В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. / Т. В. Белозерцева. – Челябинск, 2000.

2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
3. Виноградова, М. А. Развитие представлений о среде в педагогической науке / Н. В. Иванова, М. А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №4(35). – Т. 3. – С. 150–154.
4. Гуреев, А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. пед. наук / А. П. Гуреев. – Челябинск, 2001.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004.
6. Иванова, Н. В. Современные представления о социальном пространстве / Н. В. Иванова, В. С. Данюшенков // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–33.

7. ИONOва, Н. В. Кейс-технология как средство развития критического мышления у студентов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №5(58). – С. 96–99.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
9. Ionova, N. Interactive technology as a means of developing critical thinking in students / N. Ionova, M. Arsenova, E. Timoshina // European Science review: Scientific journal. – Vienna. – 2014. – № 2. – С. 75–79.
10. Timoshina, E. I. Technological foundations of developing of social activity among older preschoolers / E. I. Timoshina, M. A. Arsenova, N. V. Ionova // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 1st International symposium Vienna. – 2013. – С. 312–317.

УДК 159.9:37.015.3

Е. В. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ВНЕУЧЕБНЫХ МОТИВОВ С МОТИВАЦИЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обоснована необходимость новой трактовки традиционного понятия внеучебной мотивации. Согласно ей, внеучебная мотивация должна рассматриваться как неотъемлемая часть всей мотивационной сферы личности учащегося, закономерно взаимодействующая со всеми другими мотивами учебной деятельности. Показано, что внеучебная мотивация оказывает значимое положительное влияние и на отдельные учебные мотивы, и на общий уровень мотивации учебной деятельности. Поэтому она не может рассматриваться в качестве отрицательного мотивационного фактора, как это считается в настоящее время. Данное теоретическое положение получило в статье эмпирическую верификацию.

Внеучебная мотивация, мотивация учебной деятельности, мотивационная сфера, учебная деятельность, внеучебный интерес, мотивационные подсистемы.

The paper presents the new interpretation of the traditional concept of extra-curricular motivation. According to this new interpretation the extra-curricular motivation should be considered as an integral part of motivational sphere of personality which naturally interacts with all other motives of learning activity. It is shown that extra-curricular motivation has a significant positive impact on separate learning motives and the general level of motivation of learning activity. Therefore, it could not be considered as a negative motivational factor as it is currently regarded. This theoretical position has received empirical verification in the article.

Extra-curricular motivation, motivation of learning activity, motivational sphere of personality, extra-curricular activity, non-learning interest, motivational subsystems.

Введение.

Одним из основных положений разработанной нами ранее структурно-генетической концепции мотивации учебной деятельности является обоснование необходимости ее общего понимания, общего подхода к ее трактовке и исследованию [3]. В центр исследования должны быть поставлены не мотивы учения в «узком» смысле данного понятия, а вся мотивационная сфера учащегося, входящая, в свою очередь, в еще более широкую систему – личность ученика. В результате реализации такого подхода оказывается возможным выявление целого ряда новых и достаточно сильных мотивационных факторов, детерминирующих учебную деятельность. Все эти факторы были структурированы нами в восемь основных мотивационных подсистем, которые и образуют в своей совокупности мотивационную сферу

учащегося в учебной деятельности [2]. Таким образом, можно видеть, что такая трактовка фактически означает смену аналитического по своей сути подхода к разработке данной проблемы (когда исследуются мотивы учения) на системный подход. Согласно ему мотивы учения изучаются не «сами по себе», а как компоненты общей структуры личности. При таком подходе очевидно, что не только собственно мотивы учебной деятельности (УД) выступают реальными детерминантами этой деятельности. Существуют и другие категории детерминант такого рода, обуславливающие мотивацию учебной деятельности, в частности, категории антимотивации, внеучебной мотивации и др. [2], [3].

Данный подход позволяет несколько иначе, чем это принято традиционно, проинтерпретировать еще