

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи

УДК:378.02:37.016

Абилова Зару Тасболатовна

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Калдыбаева А.Т.

Бишкек – 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	
1.1 Сущность, содержание и структурные компоненты рефлексивной компетенции студентов.....	8
1.2 Возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов.....	33
Заключение по первой главе	55
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	
2.1 Методы исследования, способствующие в формировании рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.....	59
2.2 Педагогические условия учебно-воспитательного процесса вуза в формировании рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии	64
2.3 Модель формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии	78
Заключение по второй главе	93
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	
3.1 Констатирующий и формирующий эксперимент по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.....	96
3.2 Результаты экспериментальной работы по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.....	124
Заключение по третьей главе	139
ВЫВОДЫ	142
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	151
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В настоящее время в условиях глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, остро стоит вопрос о повышении конкурентоспособности выпускников системы высшего профессионального образования. В «Концепция развития высшего образования РК до 2025 года» говорится: повышение конкурентоспособности Казахстанского образования зависит от развития человеческого и кадрового потенциала, обеспечения компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений, создания условий для самореализации граждан в течение всей жизни. Для современного общества важно, чтобы личность воспитателя, учителя характеризовали активная жизненная позиция, оптимизм, умение сохранять свою индивидуальность при любых обстоятельствах и принимать на себя ответственность за сложные решения в проблемных ситуациях. Педагог должен стремиться к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и продуцированию социально-педагогических ценностей. В связи с этим наиболее актуальным оказывается становление и развитие у будущих педагогов рефлексивной компетенции.

Теоретический анализ трудов ученых различных научных отраслей знания показывает, что изучение проблемы осуществления рефлексивной деятельности личностью проходят в трех основных направлениях: философском (В. И. Слободчиков, И. Фихте, А.Кунанбаев, Ш.Кудайбердилы и др.), психологическом (И. А. Зимняя, В. А. Петровский, Т.Тажибаев, К.Жарикбаев и др.), педагогическом (Г. И. Давыдова, Г. М. Коджаспирова, М.Муканов, С.Джакупов и др.). Среди них в трудах известных психологов Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Ж.И.Намазбаева, Джумалиева Дж., Минбаева К. и др. особо акцентируется активность самой личности в становлении рефлексии.

В последние годы выполнены ряд работ, посвященные формированию рефлексии профессиональной деятельности педагога (А.П.Гуреева, К.Куракбаева, Ш.К.Султаналиева), профессиональному мастерству учителя (И.А. Мушкина, Н.Е.Муканова, Б.Н.Тулегенова), педагогической технологии формирования рефлексии школьников (Т.В. Белозерцева, М.И.Оспанбекова), роли педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя (О.Ю. Шаврина, О. В. Акулова, К.О.Казиев и др.).

Рефлексивная компетентность как органическая составляющая личностно-профессиональной компетентности учителя раскрывается в трудах Н. В. Кузьминой, Л.С. Выготский, А.А.Бизяевой, М.М.Муканова, Ж.И.Намазбаевой.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время проблема формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии не получила своего всестороннего освещения как в теории, так и в практике высшей школы. Налицо объективно сложившиеся **противоречия:**

- *между* объективной потребностью современного общества в формировании рефлексивной компетенции будущего педагога и отсутствием системности в существующей технологии обучения в профессионально-педагогическом образовании;

- *между* необходимостью формирования рефлексивной компетенции будущего педагога на основе проектной технологии и недостаточной разработанностью ее теории и методики в содержании высшего педагогического образования в отечественной педагогике;

- *между* значительным рефлексивно-образовательным потенциалом проектной технологии и ее недостаточной актуализацией в учебной деятельности.

Поиск эффективных педагогических условий для решения этих противоречий составил проблему нашего исследования и обусловил выбор темы: **«Формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии».**

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов в высших учебных заведениях.

Предмет исследования: процесс формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка содержания, методики формирования рефлексивной компетенции на основе проектной технологии.

Задачи исследования:

1. Обосновать сущность, содержание и структурные компоненты рефлексивной компетенции студентов и определить особенности и возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов;

2. Выявить педагогические условия и разработать структурно-функциональную модель формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии;

3. Экспериментальным путем проверить эффективность педагогической модели по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Научная новизна полученных результатов:

1. Уточнено понятие «Рефлексивная компетенция студентов» как личностно-профессиональное качество и определены особенности и возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов.

2. Выявлены педагогические условия и разработана структурно-функциональная модель формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

3. Экспериментальным путем проверена эффективность педагогической модели по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: результаты, рекомендаций, научные выводы полученные в ходе исследования,

могут быть использованы педагогами, студентами средних специальных высших учебных заведений, а также в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров. Отдельные научные результаты и положения рассматриваемые в диссертации, могут быть использованы аспирантами, докторантами в процессе выполнения исследуемой работы.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. *Рефлексивная компетенция студентов* - это личностно-профессиональное качество, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности и субъектности студентов через создание ими образа «Я педагог», что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Такой подход за короткий срок с наибольшим результатом поможет студенту в изменяющейся социальной обстановке найти и познать себя и собственное «Я», а также выработать рефлексивно обусловленное поведение в будущей профессиональной деятельности. *Возможности проектной технологии (метода проектов)* заключается в развитии способности более глубокому усвоению программного материала; формировании умений и навыков практического использования изучаемого предмета; планировании собственной учебной деятельности; развитии навыка владения основами профессиональной этики и речевой культуры; а также способности проектирования траектории своего профессионального роста и личностного развития.

2. *Структурно-функциональная модель* процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии включает в себя несколько взаимосвязанных между собой блоков (целевой, концептуальный блок, содержательно-деятельностный блок, оценочно-результативный блок). Эффективность реализации предложенной модели обеспечивается созданием *педагогических условий* (использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии; создание в вузе

развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов; осуществление равноправного диалогического взаимодействия участников в процессе проектной деятельности; приобретение студентами личностного рефлексивного опыта в процессе усвоения УМК и *реализацией системы принципов* (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки)) формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

3. Результата экспериментальной работы по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Личный вклад соискателя. Разработаны и внедрены в учебный процесс вуза:

- Дополнения к типовой программе курса «Педагогика», по вопросам рефлексии и проектной технологии;

- Учебно-методический комплекс по элективному курсу «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности»;

- Методическое пособие «Возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов»;

- Методические рекомендации по использованию проектной технологии.

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные выводы, положения и результаты исследования отражены в 14 опубликованных трудах, из них в 1 методическое пособие, учебно-методический комплекс, 1 методическая рекомендация, 4 научных статей, входящих в систему индексирования РИНЦ РФ, 2 научных статей, входящих в систему индексирования РИНЦ КР, 3 научных статей в журналах, рекомендованных ККСОН, 1 статья, представленная на международную научную конференцию.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (111 наименований), 27 таблиц, 8 рисунков, 7 приложений. Общий объем – 157 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

1.1 Сущность, содержание и структурные компоненты рефлексивной компетенции студентов

Проблема феномена «рефлексивной компетентности» в современной науке является сложным предметом исследования, так как находится на стыке нескольких относительно самостоятельных научных областей знаний: философских, психологических, социальных, педагогических и других смежных дисциплин. До недавнего времени проблема формирования способности человека к осуществлению рефлексивной деятельности была предметом изучения философии, в которой рефлексия в общем смысле рассматривается как качество, характеризующее самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков [1]. Затем данное понятие из философии перешло в психологию, которая прослеживает механизмы рефлексивных процессов.

В связи с существующими условиями социальной действительности дефиниция «рефлексивная компетентность» считается устоявшимся понятием. Однако, анализ научной литературы, посвященный проблемам рефлексивной компетентности, показывает, что на сегодняшний день не существует целостной, единой точки зрения на природу, содержание и структуру этого феномена.

Системообразующими элементами термина «рефлексивная компетентность» являются «рефлексия» и «компетентность», «компетенция», поэтому целесообразно провести анализ предпосылок, явившихся источником построения данных понятий и выявить их сущностные характеристики.

Понятие рефлексии (от лат. *refflexio* - обращение назад), возникшее в философии и означающее процесс размышления индивида о происходящем в его

собственном сознании, осмысливается в психологии как процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний. В широком понимании рефлексия характеризуется осмыслением человеком оснований собственных действий и поступков, что находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я - исполнитель»), и как ее субъект («я - контролер») регулирующий собственные действия и поступки. Следует, однако, отметить, что рефлексивный анализ деятельности не является процессом, замкнутым в каком-то чисто «индивидуальном пространстве» самосознания; напротив, как это показано в общей и социальной психологии, способность человека рефлексивно отнестись к самому себе и к своей деятельности - есть результат освоения (интериоризации) личностью социальных отношений между людьми. Лишь на основе взаимодействия с другими людьми, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно отнестись и к самому себе. Иными словами, индивидуальная внутренняя рефлексия основана на процессах взаимоотражения, содержанием которых является не только «мое» понимание внутреннего мира «другого», но и постижение того, как этот «другой» понимает «меня» [2].

Развитие представлений о рефлексии известно еще с древности. Понятие «рефлексия» возникло в философии и формировалось как феномен междисциплинарного характера, как явление метапознания. Эволюция социально-гуманитарных взглядов на сущность рефлексии показывает, что исследования были выполнены по следующим направлениям: философские теории, определяющие сущность понятия «рефлексия» (Ф. Гегель, И. Кант, Дж. Локк, Г.П.Шедровицкий, А.Кунанбаев, Ш.Кудайбердиулы и др.); философские и антропологические концепции личности и деятельности; понимание личности как наивысшей ценности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, М.Муқанов, Т.Тажобаев, К.Жарыкбаев); современная рефлексивная

психология (С.Ю.Степанов, Г.И.Давыдова, О.А. Полищук, Намазбаева Ж.И., Джакупов С.М., и др.); рефлексивная педагогика (О.С.Анисимов, В.В.Давыдов, М.В. Кларин, С.К. Куракбаев, К.О. Казиев, М.Н.Оспанбекова, Maria Pallisera, Laura Selmoa и др.); междисциплинарный аспект рефлексии (В.А.Розов, Ю.А. Шрейдер и др.); методология, теория и практика развития профессиональной рефлексии (И.Г. Бессонова, Г.И. Давыдова, Н.В.Кузьмина А.Р. Ерментаева, Б.А. Тургунбаева, Г.Ж.Менлибекова и др.); процесс и структура рефлексивной деятельности (Н.Г. Алексеев,В.И. Слободчиков, А.В. Карпов, Орынбаева У.К., Белегова А.Э.и др.).

Так, например, среди античных философов Сократ считал важнейшей задачей человека познание своей духовной активности в ее познавательной функции. Платон указывал на важность самопознания в связи с воспитанием такой добродетели, как благоразумие, которое он определял как знание самого себя. Аристотель признавал за ребенком свойство божественного разума, который способен обнаружить единство предмета знания и знания, то есть мыслимого и мысли.

Понятие «рефлексия» вводится науку Р. Декартом, который является основателем рационалистической теории самосознания, рассматривающей сознание, прежде всего как мышление. Он отождествляет рефлексю со способностью индивида, абстрагировавшись от внешнего и телесного, сосредоточиваться на содержании своих мыслей и рефлексировать над собственным мышлением [3].

Однако специфические ведущие проблемы, связываемые с понятием «рефлексия», зарождается лишь в последующие годы. В этом большую роль сыграли ученые Дж. Локка, Д.Дьюи и Г. Лейбниц. Они трактовали рефлексю как сознание или самопознание, как поворот духа к «Я», если Дж. Локк трактует рефлексю как источник особого знания, когда наблюдения индивида направляются на внутренние действия сознания, тогда как ощущения имеют своим предметом внешние вещи, то Д. Дьюи, одним из первых отнес рефлексю к средствам профессионального развития учителей, полагая, что критическая

рефлексия является важным инструментом в деятельности педагога и может быть самым важнейшим в технологии обучения [4].

По мнению Г. П. Щедровицкого, рефлексия приобретает гносеологическую форму и начинает рассматриваться как форма познания только в трудах И. Канта. И. Кант рассматривает сознание как источник рефлексии, в работе «Критика чистого разума», выделяет логическую рефлексивную и трансцендентную [5].

Великий казахский поэт Абай Кунанбаев считал, что рефлексия характеризует «полноценного человека» («толық адам»). Образные представления о такой личности отражены в его стихотворении «Ғылым таппай мақтанба». Великий Абай призывал человека разумно «оглядываться назад», давать себе отчет за каждый прожитый день [6].

По мнению Шакарима Кудайбергбердиулы, совесть, являясь постоянным желанием и потребностью души к совершенствованию и возвышению, наделяет душу способностью и возможностью к собственному восхождению в развитии [7].

В конце XX века к проблемам рефлексии особы интерес проявляли российские ученые. Среди них К. Мамардашвили, рассматривал рефлексивную как основным способом контакта личности с личным внутренним опытом [8]. В.А. Лекторский рассматривал рефлексивную как основное средство познания и особо отмечал что при самопознании человек приобретает опыт, который предполагает сознательность в отношении самого себя [9].

Для современной философии рефлексивная является формой теоретической деятельности, которую обязательно осуществляет каждый социально-развитый человек. Она направлена на понимание его собственных действий и самопознания. Рефлексивная раскрывает специфику духовного мира современного человека. Таким образом, она является процессом, который осуществляется, имея в своей основе знания о логических законах, раскрывающих связь объекта и направленного на него действия вместе с пониманием необходимости в такой связи.

Категория рефлексии активно используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая в качестве либо методологического средства междисциплинарных разработок и неклассических направлений современной науки (теория рефлексивных игр и т. п.), либо объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (искусствоведения, социологии, лингвистики, логики и др.). Понятие «рефлексия» является также и специально-научным, в частности, психологическим понятием [10].

На современном этапе развития науки изучается рефлексия с точки зрения психологии и анализируется история выделения этого понятия в психологии при исследовании мышления и сознания. При исследованиях этих областей человеческого познания рефлексия была выделена как особое психологическое явление.

На сегодня в рамках исследования процесса рефлексии в сфере психологии складываются новые способы и методы. Она рассматривается в различных подходах. Проблемами сознания и рефлексией занимаются Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М.Жумабаев, М.Муканов, Т.Тажибаев. Мышление изучают такие ученые, как А.З. Зак, В.В.Давыдов, Намазбаева Ж.И., Джакупов С.М., Н.Қ.Токсанбаева. Исследования вопроса творчества проводят И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов, Жарикбаева К.Б. Общение изучают Г.М. Андреева, Дж.Джумалиева, К.Минбаева. Личностный аспект в рефлексии рассматривают в своих работах К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, Амирова Б.А., Танирбергенова А.Ш., Кенжебаев Т.Б.

Рассматривая рефлексия как самоконтроль личности, М. Жумабаев подчеркивает, что истинное значение этого слова - воспоминание о прошлом. Педагог-непростая задача для человека проверить себя и отчитаться перед собой. Тщеславие человека мешает ему проверить себя и увидеть свои ошибки. Ведь самопроверка человека-это первое условие, помогающее душе процветать, идти по прямому пути. Тот, кто видит свою ошибку, стремится не совершать эту ошибку в будущем. Способность человека видеть себя, то есть свою ошибку, отражает характер его души, стремящейся к идеям, священному воображению

[11].

Из этого следует, что рефлексия личности на собственные действия М. Жумабаев считал саморазвитием, самопроверкой, способностью видеть свои ошибки, тем самым самосовершенствованием, самоконтролем, самовоспитанием и оценкой. Мы не ошибемся, сказав, что это мнение жизнеспособно даже в это время. Мы говорим, что благодаря этим действиям человек становится зрелым человеком, который в настоящее время нуждается в обществе.

Ж.И. Намазбаева представила пятикомпонентную модель самосознания. Однако ее структура имеет несколько иное содержание и представлена такими составляющими, как рефлексия, саморегуляция, идентификация, самооценка и самоконтроль. По мысли автора, центральным компонентом в этой модели является самооценка, которая на основе рефлексии и идентификации способствует реализации самоконтроля и саморегуляции [12].

Б.А. Амирова отмечает, что рефлексия — это способность личности понимать себя и других, оценивать себя и давать оценку другим, при этом акцентирует внимание на её важной роли в изучении творческой деятельности, в определении и решении её механизмов. Соглашаясь с мнением учёного, можно сказать, что успешность любой творческой деятельности зависит от её анализа, переосмысления и совершенствования [13].

В работе А.Ш. Танирбергеновой доказывается, что создание условий для формирования уровня мышления и активности самостоятельной деятельности учащихся, а также отбор основ научных знаний, преподаваемых в школе, в соответствии с требованиями нового времени связаны с формированием рефлексивного отношения к учебной деятельности [14].

Т.Б. Кенжебаева утверждает, что рефлексия является основным механизмом развития интеллектуального потенциала будущего учителя, а также побуждает его критически оценивать свою профессиональную деятельность, объективно оценивать себя, реализовывать свой потенциал и достигать вершины профессионализма. По её мнению, рефлексия — это принцип человеческого

мышления, направленный на осознание своей индивидуальности, понимание собственных возможностей и границ уровня способностей. Она также направлена на осознание своего образовательного потенциала, критический анализ достигнутого уровня знаний и выполнение функции самопознания, что помогает раскрыть особенности духовного мира человека и его внутренней структуры [15].

Султаналиева Ш. К., Бектурова Э. О. рассматривают рефлексию следующим образом:

1. Процесс самоуправления: Учащиеся учатся осознать свой когнитивные и эмоциональные процессы, что способствует развитию автономии и способности к саморегуляции.

2. Анализ и оценка: Рефлексия включает себя анализ своих действий и опыта, что помогает определить сильные и слабые стороны в обучении и способах достижения целей.

3. Формирование навыков. Развивая рефлексивные навыки, учащиеся становятся более готовыми к изменениям и вызовам в образовательном процессе и в жизни в целом [16].

А.А. Бодалев исследовал рефлексию в образовании и выделял в такие виды, как: социально-перцептивная рефлексия, личностная рефлексия, коммуникативная рефлексия, метарефлексия [17].

В работах А.В. Карнова, были выделены четыре уровня рефлексии: первый ее уровень – это рефлексивная оценка личностью ситуации в настоящий момент времени. Она включает в себя оценку чувств и мыслей в определенной ситуации и оценку поведения в этой ситуации других людей; на втором уровне происходит построение субъектом суждения о том, что чувствовал другой человек в схожей ситуации и что он думал об этой ситуации и объекте, находящемся в центре этой ситуации; на третьем уровне происходит «включение» представления о том, как другой человек воспринимает сам себя; на четвертом уровне у человека формируется представление о том, как иной человек понимает мнения субъекта о мыслях другого по поводу поведения субъекта в разных ситуациях [18].

В трудах ряда ученых дается более расширенное понимание рефлексии (Таблица 1).

Таблица 1– Определение рефлексии в трудах ученых

№	Автор	Рефлексия это...	Литература
	Михайлова Е.С.	«...есть интегральный психический процесс, представляющий речемыслительный уровень самоотражения, ведущим механизмом которого является самосубъектная децентрация. В логике данного подхода рефлексивные способности определяются как система свойств разноуровневых интегральных носителей (рефлексивных процессов, стиля, рефлексивных управленческих умений, личностной децентрации), обеспечивающая высокие результаты в деятельности».	19
	Петухова И. А., Шишкина В. Ю.	«...родовой, формирующийся в социо и осваиваемый в онтогенезе многоуровневый и полифункциональный феномен человеческого сознания, выступающий как способность индивида с помощью мыслительных средств с разной степенью глубины и отчетливости целенаправленно постигать основания собственной психической деятельности в процессе активного взаимодействия с объективной реальностью — природой и социумом».	20
	Зак А. З., Самоукина Н. В.	«...осмысление человеком своих действий и выяснение их оснований, способность обращаться к основаниям собственных действий, обнаруживать недостаточность прежних средств и способов действия в условиях новой задачи и выходить за границы имеющихся знаний и умений в поисках новых знаний, без которых невозможно успешно действовать в новой ситуации. Рефлексия — не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности».	21
	Орлов А. А.	«...принцип человеческого мышления, направляющий индивид на осмысление собственных действий, критический анализ своего духовного мира».	22
	Полонский В. М.	«...способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения».	23
	Т.Б. Кенжебаев	«...является основным механизмом развития интеллектуального потенциала будущего учителя, а также побуждает его критически оценивать свою профессиональную деятельность, объективно оценивать себя, реализовывать свой потенциал и достигать вершины профессионализма».	15
	Амирова Б.А.	«...это способность личности понимать себя и других, оценивать себя и давать оценку другим, при этом акцентирует внимание на её важной роли в изучении творческой деятельности, в определении и решении её	13

		механизмов».	
	Султаналиева Ш.К. Бектурова Э.О.	Это как важный аспект самоорганизации в образовательном процессе. Рефлексия позволяет учащимся осознать свои действия, анализировать свои успехи и неудачи, а также выстраивать стратегию дальнейшего обучения.	24
	Семенов И.Н., Степанов С.Ю.	«...переосмысление человеком содержания индивидуального создания».	21

Среди ученых И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, определяющие рефлексия как переосмысление человеком содержания индивидуального сознания, выделяется 5 ее этапов (фаз): актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при ее понимании; истощение этих актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия; их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий; инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы «заново» - собственно фаза «переосмысления»; реализация этого «заново» обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации.

Понимание рефлексии как способности содержится в исследовании А.А. Бизяевой, определяющей данное понятие как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. При этом педагогическая рефлексия представляется как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности [3].

Рефлексия не сводится к имеющимся у человека мышлению, сознанию, самосознанию, воле. Рефлексия интегрирует все психические функции для одной цели: обеспечить существование деятельности как источника

существования самого человека. Способность человека осуществлять рефлексию является необходимым компонентом психогаммы многих профессий, особенно это значимо для профессий системы «человек-человек», важнейшим отличительным признаком которых является насыщенный психологический фон, затрудняющий какую-либо регламентацию деятельности [26].

Исходя из выше изложенного можно прийти к такому выводу, что рефлексия в психологии рассматривается как принцип существования самосознания, универсальный механизм саморегуляции и саморазвития с опорой на индивидуальную шкалу ценностей, что отражает личностный аспект, и как родовая способность человека, проявляющаяся в обращении познания на самое себя, на осмысление собственных действий и понимание смысла межличностного общения, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности, что отражает социально-психологический аспект.

В психолого-педагогической науке представляют значительный интерес исследования проблемы педагогического анализа, близкие по своей направленности исследования педагогической рефлексии, поскольку анализ - это элемент рефлексии. Так, в монографии Е.О. Галицких при определении интегративного результата становления будущего педагога умение анализировать рассматривается как рефлексивная готовность. Важность развития рефлексивных способностей подчеркивается в исследованиях саморегуляции личности, подразумевающей регулирование своих отношений с внешним миром, сохранение, развитие и поддержание целостности своего «Я» [27].

В исследовании рефлексивных технологий подготовки учителя В.А. Сластенин обращает внимание на педагогическое взаимодействие, диалогическое общение в педагогическом процессе, осмысливая рефлексию как «переосмысление, осознание не только своей субъективности, но и своей субъектности в инновационной деятельности, как умение отнестись к своей позиции осмысленно, как дружелюбный совместный анализ результатов

сотрудничества» [28].

Начало педагогического изучения «рефлексии» связано с работами Б. З. Вульфова, Г. М. Коджаспировой, В. А. Метаевой, М. Муканова, Т. Тажибаева, К. Жарикбаева и др. Ими предпринята попытка приблизить теоретические положения к практике работы педагога. Авторы обращают внимание на то, что при изучении профессиональных способностей упускаются из вида рефлексивные процессы, связанные с особенностями педагогической деятельности и опытом работы, а также факторы, и способы формирования профессиональной рефлексии.

При рассмотрении качеств педагога как субъекта деятельности психологи А. А. Реан, Ж. Намазбаева считают рефлексию важным профессиональным качеством. В работах В. В. Давыдова, М. В. Кларина, Ю. Н. Кулюткина, С. Джакупов, Оразаева З. Н., Жабагина Р. М. и др. рассматривается роль рефлексии в обеспечении инновационного, творческого характера педагогической деятельности.

По мнению М. М. Муканова, педагогическая рефлексия имеет существенное отличие от простой внутренней дискуссии, так как возникает в ситуациях, когда учитель сталкивается с проблемой, не имеющей готового решения. Педагогическая рефлексия выполняет функцию когнитивной оценки, помогая выявить причину возникших затруднений в образовательном процессе и найти наиболее рациональные методы для их преодоления. Этот процесс способствует улучшению профессиональной деятельности учителя через критическое осмысление и анализ педагогических действий и результатов [29].

Оразаева З. Н., Жабагина Р. М. в работе «Педагогическая рефлексия – основа профессионального мастерства учителя» подчеркивают, что размышление о мышлении в методическом инструментарии является одной из форм обучения. Педагог, стремясь к улучшению результатов и изменению своей деятельности через рефлексивный анализ, акцентирует внимание на необходимости критического подхода как к своим предыдущим действиям, так и к использованию различных методов и приемов преподавания [30].

К.О. Казиев отмечает, что новая рефлексивно-гуманистическая концепция, возникшая в современном мире, актуализирует вопросы исследования рефлексии как важной категории современной науки и неотъемлемой составляющей педагогической деятельности, которая «обеспечивает понимание субъектом своей деятельности в различных аспектах, оценку своей деятельности и анализ причин, прогнозирование ее возможных последствий, формирование самостоятельности и уникальности саморазвивающейся личности» [31].

Рефлексия рассматривается в трех основных формах в зависимости от функций, которые она выполняет во времени: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия.

Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия «здесь и теперь». Рассматривается как способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии меняющимися условиями.

Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, причин собственных неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов конструирования [32].

С. С. Кашилев выделил следующие функции рефлексии:

- проектировочная – моделирование, целеобразование;
- организаторская – организация продуктивной деятельности и

взаимодействия;

- коммуникативная – общение педагога и обучающегося;
- смысловая – формирование в сознании участников процесса проектирования смысла их деятельности;
- мотивационная – определение направленности, характера, результативности деятельности и взаимодействия преподавателя и обучающихся;
- коррекционная – побуждение участников процесса проектирования к корректировке своей деятельности и взаимодействия [33].

Анализ изученной литературы показывает, что в основном рефлексию в педагогике понимают как компонент мышления, ориентированный на осознание себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации.

Важной особенностью педагогической рефлексии является ее направленность на духовный самоанализ (Б. З. Вульф, В. П. Зинченко, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Харькин и др.).

Казахстанские современные исследователи также отмечают актуальность диагностики и формирования педагогической рефлексии студентов (Орынбаева У.К. и др., 2018) [34] и развитие рефлексивного диалога в педагогическом процессе ВУЗа (Кажикенова Г.М. и др 2022) [35].

Формирование рефлексии строится поэтапно в совместной деятельности с учеником.

Вначале субъект педагогического взаимодействия вербально фиксирует свое состояние развития в следующих сферах: эмоционально-чувственной сфере, сфере потребностей, мотивационной сфере, сфере интересов, сфере ценностных ориентаций, деятельностной сфере, гностической сфере, сфере сознания, сфере умений.

Вторым шагом в осуществлении процедуры рефлексии в педагогическом процессе является определение субъектом причин и причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития. Среди причин можно отметить: успешность деятельности (взаимодействия); смену видов деятельности;

интересное содержание; благоприятную атмосферу общения; возможность творчества; полилог; диалог; личностную ценность; значимость обсуждаемых проблем; инновационные педагогические технологии.

Заканчивается процедура рефлексии в педагогическом процессе оценкой участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Под оценкой мы имеем в виду мнения самого субъекта педагогического взаимодействия о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.); установление самим субъектом качества, степени, уровня развития, качества реализованного взаимодействия. Критериями оценки при этом, на наш взгляд, являются компоненты состояния развития (т.е. эмоциональное состояние, состояние мотивов, деятельности и т.д.) [36].

По характеру объекта рефлексии выделяют такие ее виды: кооперативная, коммуникативная, личностная, интеллектуальная.

Рефлексивные технологии соотнесены четырьмя типами: кооперативная рефлексия, коммуникативная рефлексия, личностная рефлексия, интеллектуальная рефлексия.

По степени проблемности выделяют следующие уровни рефлексии: практический, каузальный, критический.

По способу выражения результата рефлексии можно выделить такие методы ее организации: количественные, качественные.

По количеству объектов рефлексии различают методы: с жестко заданным количеством объектов, многомерные или вариативные [37].

При использовании технологии рефлексивного обучения главным звеном на занятии должна быть рефлексия, побуждающая к осмыслению собственной деятельности, межличностных отношений и педагогического взаимодействия. Процесс рефлексии должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только личностью самой себя, но и окружающими людьми. Рефлексия на занятии — это совместная деятельность обучающихся и

преподавателя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого студента. Рефлексия может проводиться как после урока, так и после изучения темы или раздела. Важным фактором, влияющим на эффективность развития рефлексивных умений в процессе обучения, является многообразие форм рефлексии.

Формы образовательной рефлексии различны: вербальные формы (устное обсуждение, рассказ, высказывание происходящих изменений, опрос); невербальные формы (сочинение, письменное анкетирование, графическое или рисуночное изображение происходящих изменений).

Для эффективного развития рефлексивных умений у обучающихся необходимо комплексное использование технологий и форм рефлексии в образовательном процессе.

Всесторонне проанализировав понятие рефлексии, приведем рефлексии учебно-профессиональной деятельности организации обучения студентов в виде рисунки (Рисунок 1).



Рисунок 1 - Организация обучения студентов рефлексии учебно-профессиональной деятельности

В контексте исследуемой проблемы находится понятие «компетентность», а наряду с ним и понятие «компетенция», терминологическая база которых характеризуется в настоящее время разнообразием, отражающим позиции и цели авторов, а также контекстом применения. Несмотря на разные точки зрения, можно выделить общее видение. Исследователи определяют компетентности и компетенции как многокомпонентные, иерархические, недостаточно изученные явления (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, И. А. Озеркова, А. С. Роботова, А. В. Хуторской, А.Е. Абылкасымова, М.Ж. Жадрина, К.Ж., Аганина, Б.К. Игенбаева, Н.А.Асипова, А.Т.Калдыбаева, А.А. Алимбеков, А.М.Мамытов и др.).

На сегодня в научных трудах очень много подходов к определению понятия «компетентность». Мы постарались их осветить в таблице 2.

Таблица 2 – Определение понятия компетентность в трудах ученых

№	Автор	Компетентность – это...	Литература
1	Хуторской А.В.	«...как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности и связывает с данным понятием одно из направлений выхода из кризиса образования, поскольку «компетенции связывают воедино личностный и социальный смысл образования».	38
2	Зимняя И.А.	«...как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально - и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека»	39
3	Зеер Э.Ф., Павлова А М, Сыманюк Э Э.	«...совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности»	40
4	Чошанов М.П.	«...это совокупность профессиональных знаний и умений. По мнению исследователя, компетентность включает в себя следующие основные признаки: мобильность знаний, гибкость метода и критичность мышления.	41
5	А.Е.Абылкасымова, О.В. Берсенева	«...Формально сформулированное требование, предъявляемое к результатам процесса обучения будущего специалиста и представляющее собой один из определяющих атрибутов его будущей профессиональной деятельности.».	42
6	М.Ж.Жадрина	компетентностный подход к школьному	43

		образованию характеризуется подлинной вариативностью как в содержательной, так и в процессуальной составляющей, что означает гибкость и возможность адаптации учебных программ и методов обучения в зависимости от потребностей и особенностей учащихся, а также требований времени.	
7	Э.А. Урунбасарова	компетентный подход определяет как метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Компетентный подход в обучении появился при изучении ситуации на рынке труда: были рассмотрены требования, которые предъявляются по отношению к работнику.	44

Таким образом, анализ вышеперечисленных определений показывает, что компетентность носит интегративный, междисциплинарный характер. Под компетентностью чаще понимают интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности (А. Дахин, Е. Л. Пупышева, Б.К.Игенбаева). Компетентность способствует личностной самореализации, нахождению воспитанниками своего места в мире.

Понятие «компетенция» в толковых словарях определяются как способность делать то, что необходимо; как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [45].

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В научных трудах компетенция определяется как «уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания

образования»; «способность учащегося к сложным видам деятельности» [46].

Ряд авторов (Л.Н. Болотов, В.В. Сериков, В.С., Асипова Н.А., Калдыбаева А.Т.) отождествляют понятия «компетенция»/«компетентность» и подчеркивают именно практическую направленность компетенций - «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования»[47].

В трудах ученых выделяются также 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.

Предметные компетенции реализуются в рамках учебных предметов [48].

А.В. Хуторской относит ключевые образовательные компетенции к общему (метапредметному) содержанию образования, и в качестве ключевых выделяет 7 образовательных компетенций: Ценностно-смысловая компетенция, общекультурная компетенция учебно-познавательная компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-трудовая компетенция, компетенция личностного самосовершенствования.

И. А. Озеркова делит все ключевые компетенции на три основные группы, вложенные друг в друга: первая группа относится преимущественно к собственному «Я» личности (человек - внутренние компетенции), *вторая* - относится к другим людям (общество - ближне-внешние компетенции) и *третья* — к окружающему миру вообще (дальне-внешние компетенции) [49]. Исходя из классификации педагогических целей, предложенной В. В. Гузевым, первая группа компетенций относится с точки зрения педагогических целей, по утверждению И. А. Озерковой, к развитию; вторая группа - к воспитанию, третья - к обучению.

По мнению А.Е.Абылкасымовой, Д.М.Абдуразаковой, Е.М.Егорова компетенция — это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для

эффективного выполнения профессиональных задач и действий в определённой области деятельности. Она включает в себя как теоретические знания, так и практические навыки, позволяющие индивиду адаптироваться и успешно функционировать в профессиональной среде [50].

Рассматривая все вышеуказанные компетенции в соответствии с работами исследователей в области рефлексии, мы обращаем специальное внимание на то, что формирование каждой из указанных компетенций невозможно без формирования рефлексии, а, следовательно, и рефлексивной компетентности. С точки зрения проекта DeSeCo (Definition and Selection of 36 Competencies), реализованного в 1998-2002гг., в рамках регулярного международного мониторинга школьных достижений PISA, центр структуры компетенций образует моральная, интеллектуальная и социальная зрелость индивидов, которая позволяет им дистанцироваться от социальных давлений, отстаивать отличную от других точку зрения, делать независимые суждения и принимать ответственность за свои действия. Стержневым моментом этой зрелости выступает рефлексивность - способность и готовность делать ценности, чувства, мысли отношения и действия (как свои, так и чужие) объектом критического мышления, способность удерживать напряжение противоречия и действовать в изменяющейся действительности, учитывая широкий контекст и извлекая уроки из опыта. Сами ключевые компетенции в этом случае выступают как способность целенаправленной мобилизации всех личностных ресурсов для решения жизненных задач [51].

Исходя из этого в контексте нашего диссертационного исследования компетентностный подход к обоснованию и построению педагогического процесса вуза представляется не менее важным, чем рефлексивный подход. Более того, в рамках предмета нашего исследования рефлексивный и компетентностный подходы являются взаимодополняющими и интегрируются в один основополагающий методологический базис.

Сегодня в педагогике проблема формирования *рефлексивной компетенции студентов*, учителей и воспитателей, достаточно актуальна в связи с

востребованностью субъектности личности педагога, развитием в образовании личностно-деятельностного подхода, личностная компонента которого включает в себя, как утверждает И. А. Зимняя, личностно ориентированный подход [52]. Личностно ориентированное образование не может и не должно заменить собой традиционное образование. «Они существуют вместе как два мира — как знание и переживание, как дело и чувство, как работа и её смысл, как, наконец, обучение и воспитание» [53].

Рефлексивность выступает не просто как основа, но и как координирующее и интегрирующее начало для формирования всех остальных профессионально и личностно значимых качеств. Если будущий выпускник вуза оказывается в состоянии координировать и интегрировать все другие свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности, то степень сформированности рефлексивности считается высокой. Иметь знания о рефлексии и владеть отдельными рефлексивными умениями не значит обладать рефлексивной компетентностью. Рефлексивная компетентность есть интегральная характеристика, позволяющая эффективно выполнять профессиональные функции, решать нестандартные задачи профессиональной деятельности. Фрагментарное, не целостное владение этим качеством не может быть гарантией непрерывного развития будущего специалиста.

На сегодняшний день в психологической и педагогической науке сложились различные определения понятия «рефлексивная компетенция». Обзор этих определений представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Определения понятия «рефлексивная компетенция»

Автор	Рефлексивная компетенция – это ...	Литература
Степанов С.Ю., Полищук О.А.	«...профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности».	54
Сидоров С.В., Гаврилов А.Г.	«...метакомпетенция, выступает одним из ключевых факторов личностного и профессионального развития в	55

	различных сферах человеческой деятельности... Под рефлексивной компетенцией личности следует понимать усвоенную субъектом в результате опыта рефлексивной деятельности совокупность личностных качеств, обеспечивающих продуктивную рефлексию».	
Шустова И.Ю.	«...профессиональное качество личности педагога, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять процессы обучения и воспитания школьников через выход в рефлексию, что способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, направляет процесс профессионального самосовершенствования».	56
Кушеверская Ю.В.	«...сложный психолого-педагогический и профессионально значимый феномен, в состав которого входят когнитивный, операциональный и личностный компоненты; необходимость ориентации образовательного процесса в педагогическом колледже на развитие рефлексивной компетентности студентов обусловлена новой парадигмой образования, основывающейся на реализации компетентного подхода в подготовке будущего специалиста».	57
Стененко И.А.	«...как важный фактор профессионального совершенствования личности определяет саморазвитие будущего учителя в процессе эффективного освоения профессиональной деятельности».	58
Давыдова Г.И.	«...профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, обеспечивающей процесс развития и саморазвития личности (в отличие от других видов компетентности, предполагающих нормативное функционирование), способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижение максимальной эффективности и результативности».	59
Максимченко Н.П.	«...интегративное качество личности будущего педагога, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение кооперативного, интеллектуального, коммуникативного и личностного компонентов, степень сформированности которых отражает готовность студента эффективно осуществлять педагогическую деятельность».	60
Полякова Г.А.	«...интегративное качество личности, характеризующее степень освоения совокупности рефлексивных компетенций, включающая характеристику профессионально-личностных качеств педагога, его готовность и способность к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта».	61
Ушева Т.Ф.	«...способность личности осуществлять рефлексивную деятельность, а также стремление к саморазвитию и самореализации».	62

Нужно отметить, что в психологии понятие рефлексивная компетенция впервые использовал Л.С. Выготский, который предположил, что рефлексивная компетенция является важнейшим свойством мышления, а без наличия некоторой минимально требующейся «критической массы интеллектуальными задачами [63].

Согласно работам А. В. Хуторского, рефлексивная компетенция относится к группе учебно-познавательных компетенций [64]. Однако по мнению И. А. Озерковой, такое распределение не совсем верно, поскольку сфера ее действия существенно шире, чем учебная деятельность. И. А. Озеркова относит данную компетенцию к группе компетенция саморазвития [65].

В рефлексивной психологии рефлексивная компетенция рассматривается как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии: кооперативной, построенной на знании ролевой структуры и позиционной организации коллективного взаимодействия; коммуникативной, основанной на представлениях о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; личностной, в основе которой лежат поступки, поведение и образы собственного «Я»; интеллектуальной, которая оперирует знаниями об объекте и способах действия с ним [66].

Рефлексивная компетенция в педагогическом аспекте сегодня рассматривается в исследованиях, связанных с педагогической деятельностью практических работников образования и деятельностью их воспитанников. Значимость рефлексии для педагогической деятельности в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера подчеркивает А. А. Бизяева [67].

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что рефлексивная компетенция является ключевой компетентностью и относится к группе компетенция саморазвития. Компетентность носит интегративный, междисциплинарный характер. Под компетентностью понимают интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к

деятельности, основанной на знаниях и минимальном опыте в заданной сфере, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать выводы об отсутствии единогласия в определении феномена «рефлексивной компетенции», об употреблении его в узком и широком понимании. *Мы определяем рефлексивную компетенции* студентов как личностно-профессиональное качество, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности и субъектности студентов через создание ими образа «Я педагог», что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. На наш взгляд, именно такой подход позволяет в более короткий срок с наибольшим результатом помочь каждому студенту в изменяющейся социальной обстановке найти и познать собственную природу, свое «Я» и выработать рефлексивно обусловленное поведение в будущей профессиональной деятельности.

Рефлексивная компетенция студентов как структурное образование предполагает, по утверждению Ю. В. Кушеверской, наличие трех основных компонентов: когнитивного, операционального и личностного.

Компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер. В различных исследованиях компоненты компетентности имеют общие линии пересечения: по когнитивной и операционно-деятельностной компонентам (В. И. Байденко, А. Дахин). Смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания. Приобретение, преобразование и использование знаний предполагает активную познавательную деятельность, а поэтому в структуру компетентности входят также ценностные ориентации и мотивационный компонент [68].

Наличие у студентов мотивации и ценностных ориентации играет

важную роль при формировании рефлексивной компетенции. Мотив является важным источником активности и одновременно системой побудителей любой деятельности.

Среди профессиональных мотивов педагогов выделяют следующие виды: материальные стимулы; побуждения, связанные с самоутверждением; профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, состоящая в выборе из многих возможностей «возможности роста» и в стремлении человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно (А. С. Маслоу) [69].

В реализации своих мотивов, ценностных ориентации педагог сталкивается с серьезными препятствиями, преодоление которых возможно только через внутреннее переживание. Переживание является активным напряжением, которое должно побудить человека к действию. Оно дает импульс и поиск аналитическим действиям внутренней деятельности, результатом которой является переоценка личностью своих позиций, выявление наличия необходимых ценностей в данной ситуации и перестройка отношений к окружающей действительности. Безоценочное, бескорыстное переживание с полной эмоциональной насыщенностью выражает момент, когда «Я» реализует самое себя. В процессе переживания личностью педагогической действительности может произойти поворотный пункт в реализации его жизненного пути, что означает переживание им кризиса.

Основу рефлексивной компетенции составляют знания как ее когнитивный компонент. Овладение знаниями помогает студентам эффективнее достигать результатов деятельности в соответствии с принятыми профессиональными и социальными нормами, стандартами, требованиями. Знания становятся для студента, воспитателя ориентиром в разнообразных педагогических и жизненных ситуациях, основой адаптации в профессиональной среде, базой для самообучения и личностно-

профессионального саморазвития.

Организационно-деятельностный компонент рефлексивной компетенции представляет собой функционирование рефлексии как механизма работы самосознания, обеспечиваемое понятийным мышлением, способностью личности вести внутренний диалог. Рефлексивное отношение личности к собственной деятельности является одним из важнейших условий все более глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней.

Однако, нужно отметить, что рефлексивный анализ деятельности не является замкнутым в каком-то индивидуальном пространстве самосознания процессом. Напротив, способность человека рефлексивно отнестись к самому себе и к своей деятельности есть результат освоения личностью социальных отношений между людьми. Лишь на основе взаимодействия с другими людьми, когда человек старается понять мысли и действия другого и когда он оценивает себя глазами этого другого, он оказывается способным рефлексивно отнестись к самому себе.

Личностно-рефлексивный компонент как основной регулятор личностных достижений, побудитель самопознания и профессионального роста направлен на фиксацию субъектом текущих и итоговых изменений (достижений). Личностная регуляция, преодолевая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности. На личностном уровне регуляция осуществляется не как действие одного мотива, а как сложное личностное решение, в котором учитываются желательное и нежелательное и их конкретно изменяющееся соотношение по ходу деятельности, мера трудностей и способы преодоления препятствий.

В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой

индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы саморазвития. Поэтому при подготовке студентов к профессиональной деятельности повышается значение воспитания педагогом у учащихся мотивации к собственному изменению, овладению умениями понимать свое поведение и учитывать последствия своих действий во взаимоотношениях с участниками образовательного процесса.

На основе выше изложенного, мы полагаем, что *структура рефлексивной компетенции студентов включает такие компоненты, как* мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный и личностно-рефлексивный. Для определения основных импульсов формирования рефлексивной компетенции студентов необходимо понять, что побуждает личность к проявлению рефлексивной способности, осуществлению рефлексивных процессов и реализации субъектности студента, воспитателя через создание ею образа «Я педагог».

1.2 Возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов

Проектные технологии приобрели на сегодняшний день огромную популярность у педагогов, занимающихся как теоретическими исследованиями, так и их практической реализацией в различных учебных заведениях. Имеет место использование проектных технологий и в высшей школе, в большинстве своем в виде курсовых и дипломных проектов. Наибольшее развитие проектные технологии получили в практике средней школы, а также средних профессиональных учебных заведениях. Наше исследование направлено на рассмотрение возможностей использования проектных технологий и их реализацию в практике профессиональной подготовки специалистов вуза.

Поэтому существует необходимость в анализе их исторического развития в контексте профессионального обучения, а также современных исследований в этой области.

Чтобы дать характеристику технологии проекта, прежде всего проанализируем понятия «технология» и «педагогическая технология».

Технология (от греч. *techne* - искусство, мастерство, умение; *logos* - слово, учение) означает: совокупность методов, осуществляемых в каком-либо процессе; совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм сырья, материала или полуфабриката, осуществляемое в процессе производства продукции; совокупность процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [70].

Использование термина «технология» применительно к педагогическому процессу имеет свою историю. В изменение содержания термина можно выделить несколько этапов.

Первый этап (40-е - середина 50-х гг. XX века) характеризуется появлением в школе различных технических средств обучения, предоставивших возможность записи и воспроизведения звука и проекции изображений. Следовательно, термин «технология» в образовательном процессе означал применение технических средств обучения.

Второй этап (середина 50-х - 60-е гг. XX века) отмечен возникновением технологического подхода к построению обучения в целом. Появляется технология построения самого процесса обучения. Этот этап связан с

появлением понятия «технология образования», которое трактуется как совокупность средств и методов педагогического процесса, гарантированно ведущего к запланированному результату. Теоретико-методологической базой для технологии построения учебного процесса была идея программированного обучения, отличительными чертами которого явились уточнение учебных целей и последовательная схема их достижения. Технологическую основу составила разработка аудиовизуальных средств для учебных целей.

Третий этап (70-е гг. XX века) характеризуется разработкой педагогических технологий на основе системного подхода. На данном этапе, в связи с расширением базы педагогических технологий, изменением методической основы, ведением активной подготовки профессиональных педагогов-технологов, выпуском аудиовизуальных технических средств, произошли качественные изменения в трактовке понятия «технология обучения» - на смену ему пришло определение «педагогическая технология»

Четвертый этап (начало 80 -х гг. XX века) в эволюции понятия «педагогическая технология» характеризуется рассмотрением технологических аспектов педагогического процесса в целом, не ограничиваясь лишь сферой обучения. Спецификой данного этапа является создание и использование новых информационных технологий в обучении [71].

Зародившись более трех десятилетий назад в США, понятие «педагогическая технология», или «технология обучения», первоначально соотносилось с идеей технологизации учебного процесса, сторонники которой в

качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса видели широкое использование технических средств обучения. Такая трактовка просуществовала вплоть до 70-х гг. прошлого столетия [72].

На сегодняшний день в педагогической теории и практике не существует единого определения понятия «педагогическая технология». В зарубежной и отечественной педагогике насчитывается около трехсот определений педагогической технологии. Разночтения по определению говорят о том, что оно еще не достигло необходимой степени сформированности для однозначного использования.

Педагогическая технология, с одной стороны, рассматривается в широком смысле как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. Она состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности. С дидактической точки зрения педагогическая технология — это разработка прикладных методик, описывающих реализацию педагогической системы по ее отдельным элементам. Педагогическая технология, являясь составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения, отвечает на традиционный вопрос «как учить» с одним существенным дополнением - «как учить результативно» [73].

Сегодня, учитывая высокий уровень образовательных и других личностно-ориентированных задач, в высшем образовании приоритетными считаются *комплексные образовательные технологии*: педагогические; информационные; телекоммуникационные (сетевые); интеллектуальные; инновационные.

В учебном процессе вуза эти технологии взаимно переплетаются, используются как дополняющие и взаимопроникающие.

Итак, исходя из вышеизложенного, наиболее корректным и полным определением педагогической технологии в данной работе предлагается следующее: *педагогическая технология* - комплекс, охватывающий: 1) представление планируемых результатов обучения; 2) методологию, методики и средства диагностики текущего состояния обучаемых; 3) набор моделей обучения; 4) систему критериев выбора оптимальной модели для решения конкретных задач и условий образовательного процесса.

Информационные образовательные технологии представляют собой технологии обучения, основанные на применении вычислительной и другой информационной техники, а также специального программного, информационного и методического обеспечения. *Телекоммуникационные образовательные технологии* – технологии обучения, связи и управления, основанные на применении компьютерных, телевизионных, радиовещательных, спутниковых систем. В сфере образования нашли широкое применение глобальные (Интернет), региональные, отраслевые и локальные сети [74].

К интеллектуальным можно отнести следующие технологии: структурно-логические; игровые технологии; тренинговые технологии; диалоговые технологии. Данная технология сочетает в себе метод обучения и форму общения [75].

Инновационные образовательные технологии - технологии создания, распространения, внедрения и использования новых технологий.

Среди инновационных технологий наиболее перспективными являются: 1) «кейс-стадии» (обучение на основе конкретных учебных ситуаций); 2) рефлексия как метод самопознания и самооценки и как собственно технология диагностическая и развивающая; 3) тренинговые технологии (тренинг деловой коммуникации, личностного развития, коммуникативных умений); 4) *метод проектов* [76].

Из перечисленных технологий мы остановимся на метода проекта, связанном с предметом нашего исследования.

Применение метода проектов в образовательной деятельности как педагогической технологии позволяет достичь реализации многих задач, при помощи метода проекта, возможно, реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед педагогом. Тем самым значительно улучшить качество образовательного процесса.

Возрождение интереса к методу проектов в России произошло в 90-х годах XX века. Интерес к методу проектов связана с коренным реформированием образования, возросшей потребностью в личностях нового склада: креативных,

способных к самообразованию, готовых к быстрой адаптации в меняющихся условиях, и, как следствие, поиском новых форм, методов и средств в педагогике, которые способствовали бы развитию таких качеств. За последние годы российскими учеными-педагогами было проведено множество исследований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения. На сегодняшний день метод проектов трансформировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям к педагогическим технологиям [77].

Для доказательства этого тезиса существует необходимость в подробном анализе современных трактовок таких понятий как проект, проектирование, проектная деятельность, метод проектов, проектная технология.

Следует различать трактовку проекта как понятия и как дидактической категории.

Понятие «проект» (от лат. - брошенный вперед) активно применяется в различных областях жизни: политике, экономике, науке и технике и т.д. [78].

Проект – понятие многозначное и многоаспектное, оно может рассматриваться с различных точек зрения и в различных плоскостях: как отражение интересов участников; как организованная «самодеятельность» (принципы самообразования, выбора индивидуальной траектории решения проблемы), разработки «своего» плана действий); как работа в команде (роли лидера-организатора, исполнителя, резонера, эксперта, исследователя,

оформителя и т.д.); как творческая лаборатория (многовариантность путей решения, поиск альтернатив, принцип оригинальности); как организация ценностных смыслов (социальная значимость), формирование «гражданского сознания», опыт «социальной коммуникации»; как свободный выбор образовательной области, тематики проекта, траектории деятельности; как включение всех субъектов в поисковую, исследовательскую деятельность; как систематическое отслеживание результатов работы, презентации; как фиксированное время, контроль и рефлексия [79].

Кроме того, проект может рассматриваться и с других точек зрения:

– *как метод обучения*, который может быть использован при изучении любого предмета, применяться на уроках и во внеклассной работе, формировать большой спектр умений и навыков и давать школьникам необходимый опыт деятельности;

– *как форма организации учебного процесса*, которая может стать альтернативой классно-урочному обучению;

- *как самостоятельная практико-ориентированная работа* интегративного характера, в которой учащийся решает не только конкретные учебные, но и исследовательские, культурные, социальные или прикладные задачи, наполненные конкретным образовательным содержанием и практическим смыслом для учащегося;

- как философия результатов и достижений. В рамках образовательного учреждения чаще всего мы сталкиваемся с понятием «учебный проект» [80].

Проект представляет собой разработанный план сооружения, устройства чего-нибудь; предварительный текст документа; замысел, план, иначе говоря, проект предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта [81]. При этом учитывается разработка не только главной идеи, но и условий ее реализации.

В педагогической литературе существует несколько классификаций проектов по типологическим признакам: по предметно-содержательной области (монопредметные, межпредметные, внепредметные); по содержанию (экологические, сервисные, интеллектуальные); по продолжительности (минипроекты, среднесрочные, долгосрочные); по степени самостоятельности (реальный, неструктурированный, полуструктурированный, структурированный); по количеству участников (проект, выполненный одним человеком, группой) [82].

Ряд педагогов представляет другую классификацию проектов:

- 1) лингвистические, 2) культурологические, 3) игровые, роле-игровые.

По мнению Н.Ю. Пахомовой в основе любого проекта лежит проблема, которая обуславливает мотив деятельности. Цель проектной деятельности — поиск способов решения проблемы, задача - достижение цели в определенных

условиях (Структура учебного проекта по Пахомовой Н.Ю. представлена в таблице 4) [83].

Таблица 4 - Структура учебного проекта по Н.Ю. Пахомовой

Учебный проект		
Проблема проекта	Почему? (это важно для меня лично)	Актуальность проблемы мотивация
Цель проекта	Зачем? (мы делаем проект)	Целеполагание
Задачи проекта	Что? (для этого мы делаем)	Постановка задач
Метод планирование и способы	Как? (мы это можем делать)	Выбор способов и методов Метод планирование
Результат	Что получится? (как решение проблемы)	Ожидаемый результат

Е.С. Полат *предлагает классификацию проектов по следующим типологическим признакам:*

1) доминирующая деятельность в проекте: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная;

2) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект;

3) характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4) характер контактов: среди участников одной группы, города, региона, страны, разных стран мира.

5) количество участников проекта.

6) продолжительность проекта.

Такие классификации предлагаются в трудах у многих ученых. *В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода выделяются следующие типы проектов (Таблица 5) [84].*

Таблица 5 – Типы проектов и краткое содержание

№	Типы проектов	Краткое содержание
---	---------------	--------------------

1	<i>Исследовательские</i>	Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, обоснования актуальности предмета исследования для всех участников, обозначения источников информации, продуманных методов, результатов. Они полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию.
2	<i>Творческие</i>	Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления.
3	<i>Ролевые - игровые проекты</i>	В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы.
4	<i>Информационные</i>	Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом.
5	<i>Практико-ориентированные проекты</i>	Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четкие результаты совместной деятельности и участие каждого в оформлении конечного продукта.
6	<i>Монопроекты</i>	Как правило, такие проекты проводятся в рамках одного учебного предмета. При этом выбираются наиболее сложные разделы или темы программы, это темы, связанные со страноведческой, социальной, профессиональной тематикой и т.п. Разумеется, работа над монопроектами предусматривает применение знаний из других областей решения той или иной проблемы.
7	<i>Межпредметные проекты</i>	Межпредметные проекты, как правило, выполняются во внеаудиторное время. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, а также достаточно объемные, продолжительные, общеуниверситетские, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта. Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские

		задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.
--	--	---

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов, например, одновременно, практико-ориентированные и исследовательские.

Реализация проектов на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности студентов. Изменяется и психологический климат в студенческой группе, так как преподавателю приходится переориентировать свою учебную работу и работу студентов на разнообразные виды самостоятельной деятельности студентов, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера [85].

Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает поэтапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах.

Система действий преподавателя и студентов на разных стадиях работы над проектом представлена в таблице 6.

Основные требования к использованию проектов:

- 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) аудиторная и внеаудиторная деятельность студентов;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов [86].

Таблица 6 - Система действий преподавателя и студентов на разных стадиях работы над проектом

<i>Этапы</i>	<i>Деятельность преподавателя</i>	<i>Деятельность студентов</i>
1. Разработка проектного задания		
1.1 Выбор темы проекта	Отбирает возможные темы и предлагает их студентам	Обсуждают и принимают общие решения по теме.
	Предлагает студентам совместно отобрать тему проекта.	Группа студентов совместно с преподавателем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения.
	Участствует в обсуждении тем, предложенных студентами.	Самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения.
1.2 Выделение подтем и тем проекта	Предварительно выделяет подтемы и предлагает студентам для выбора.	Выбирает подтему или предлагает новую.
	Принимает участие в обсуждении со студентами подтем проекта.	Активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый студент выбирает одну из них для себя.
1.3 Формирование творческих групп	Проводит организационную работу по объединению студентов, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности.	Группируются в соответствии с ними в малые группы.
1.4 Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для групп, отбор литературы	Если проект объёмный, то преподаватель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу.	Принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа выработаться могут в группах с последующим обсуждением классом.
1.5 Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Принимает участие в обсуждении.	Обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеофильм,

		альбом, литературная гостиная и т.д.
2 Разработка проекта	Консультирует, координирует работу студентов, стимулирует их деятельность.	Осуществляют поисковую деятельность.
3 Оформление результатов	Консультирует, координирует работу студентов, стимулирует их деятельность.	Вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами.
4 Презентация	Организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов студентов старших курсов)	Докладывают о результатах своей работы.
5 Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому эффекту и шкале уровней педагогической культуры.	Осуществляют рефлексию процесса, себя в нём с учетом возможностей образовательной среды и уровня своего общего развития.

В целом при работе над проектом педагог: помогает в поиске нужных источников; сам является источником информации; координирует весь процесс; поощряет студентов; поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы над проектом.

Однако, несмотря на очевидные позитивные характеристики метода проектов, существует ряд проблем и трудностей, с которыми приходится сталкиваться при работе.

Для студентов сложность может вызвать: постановка ведущих и текущих (промежуточных) целей и задач; поиск пути их решения; исполнение наилучшего выбора при наличии альтернатив; корректировка (при надобности) результата; сопоставление полученного результата с требуемым; аргументация выбора; беспристрастная оценка самой деятельности [87].

Работа по проектам - это относительно высокий уровень сложности и профессиональности педагогической деятельности.

При выполнении проекта обучающимися, безусловно, возрастает нагрузка на учителя: т.к. студенты - в целом не могут еще работать с научной литературой, очень важно приготовить обобщенный дополнительный материал,

где имеются ответы на поставленные вопросы; «рабочий шум» может перерасти в общение" на повышенных тонах"; могут возникнуть психологические коммуникативные проблемы между участниками [88].

Сейчас речь пойдёт о критериях оценивания проектов, и это неслучайно.

Узнав, что именно будет оцениваться по окончании работы, вы сможете понять, что необходимо делать и как это делать, чтобы получить высший балл.

Критерии — это описание тех видов работы, которые вы будете выполнять и которые будут оцениваться. К каждому критерию прилагается описание пути, по которому нужно продвигаться, от самого слабого результата к самому лучшему.

Это описание уровней достижений называется *дескрипторы* (от англ. describe — описывать). Каждому дескриптору соответствует определённый *технический балл*. Чем выше достижение, тем выше балл.

Проект оценивается по целому ряду критериев. Из суммы всех полученных вами технических баллов сложится итоговый результат. Критерии оценивания проекта отражаются в таблице 7.

Таблица 7 - Критерий оценивания проекта

Критерий 1. Постановка проблемы проекта	Баллы
Проблема проекта неактуальна /не обоснована автором	1
Актуальность проблемы проекта недостаточно убедительно обоснована автором	2
Актуальность проблемы проекта убедительно обоснована автором	3
Критерий 2. Постановка цели проекта	
Цель сформулирована нечётко	1
Цель сформулирована ясно, но не вполне соответствует заявленной проблеме	2
Цель чётко сформулирована и полностью соответствует заявленной проблеме	3
Критерий 3. Постановка задач проекта	
Задачи сформулированы автором некорректно	1
Задачи сформулированы чётко, но лишь частично соответствуют цели проекта	2
Задачи чётко сформулированы и полностью соответствуют цели проекта	3
Критерий 4. Глубина знаний по теме проекта	
Автор имеет поверхностные знания по проблеме проекта	1

Автор имеет достаточные знания для раскрытия проблемы проекта	2
Автор имеет глубокие познания, свободно ориентируется в проблеме проекта	3
Критерий 5. Интерес к работе	
Работа демонстрирует поверхностный интерес автора к проблеме проекта	1
В работе предпринята попытка представить личный взгляд на проблему проекта,	2
Работа демонстрирует глубокий интерес, собственный оригинальный взгляд автора на проблему проекта	3
Критерий 6. Разнообразие источников информации	
Работа опирается на информацию из ограниченного числа однотипных источников	1
Работа опирается на информацию из достаточного числа однотипных источников	2
Работа опирается на информацию из большого числа разнообразных источников	3
Критерий 7. Качество проектного продукта	
Проектный продукт не соответствует заявленной теме проекта, либо требует значительной доработки, чтобы использоваться для решения поставленной проблемы проекта	1
Проектный продукт частично соответствует заявленной теме проекта, либо требует незначительной доработки, чтобы использоваться для решения поставленной проблемы проекта	2
Проектный продукт полностью соответствует заявленной теме и может быть использован для решения поставленной проблемы проекта	3
Критерий 8. Соответствие требованиям оформления источников информации	
Допущены серьёзные ошибки: отсутствуют установленные требованиями порядок и структура оформления источников информации	1
Предприняты попытки оформить источники информации в соответствии с установленными требованиями	2
Источники информации оформлены в точном соответствии с установленными требованиями	3
Критерий 9. Процедура защиты (компьютерная презентация)	
Требования к компьютерной презентации грубо нарушены	1
Требования к компьютерной презентации частично нарушены	2
Компьютерная презентация полностью соответствует требованиям	3
Критерий 10. Процедура защиты (речь)	
Речь участника не соответствует установленным требованиям публичного выступления	1
Речь участника частично соответствует установленным требованиям публичного выступления	2
Речь участника полностью соответствуют всем установленным требованиям публичного выступления	3

«Проектирование» — это процесс разработки такого рода замысла и его фиксации в какой-то внешне выраженной знаковой форме - буквенно-цифровом тексте, графическом изображении, объемном макете, действующей модели и

т.д.» [89]. Н.Ю. Пахомова приводит следующее определение: Проектирование - «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть». [90]. Таким образом, под проектированием может подразумеваться как процесс воплощения, так и процесс «промышления», т.е. планирования. Т.к. проектирование - есть деятельность, то уточнение этого термина становится возможным после определения понятия «проектная деятельность».

С.М.Бахишева рассматривает проектирование как процесс, предполагающий создание и разработку комплексных и системных решений для достижения определенных целей. В ее понимании проектирование включает в себя этапы анализа, планирования и реализации, которые направлены на оптимизацию работы и улучшение результатов в различных сферах, таких как образование, менеджмент, инженерия и другие.

С.М.Бахишева акцентирует внимание на важности системы подхода при проектировании, где учитываются как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на результат. Она подчеркивает, что успешное проектирование требует взаимодействия между теоретической базой и практическими аспектами, а также вовлеченности всех заинтересованных сторон в процесс [91].

Проектная деятельность это творческая работа, для выполнения которой требуется пройти следующие этапы: анализ и формализация задачи; разработка модели решения; выбор инструментария и его обоснование; планирование работы; выполнение плана и его корректировка; проверка работы и разработка сопроводительной документации; защита работы. На перечисленных этапах осуществляются действия и операции. Выделяют различные виды проектной деятельности: мыслительную, коммуникативную, практическую, презентационную [92]. Проектная деятельность в высшей школе определяется как взаимодействие преподавателя и студентов по разработке и представлению проектов (при доминирующей активности студентов), обусловленное потребностью решения как предметных, так и профессионально-педагогических

задач. Она направлена на развитие личности, обладает определенной объективной и субъективной ценностью и новизной, имеет личностную или социальную (общественную), значимость, носит творческий характер [93].

Анализ феномена возникновения и развития метода проектов позволяет сделать ряд важных выводов. Во-первых, сущность проекта на этапе его зарождения сводилась лишь к плану (чертежу, схеме), т.е. проект трактовался в узком смысле. Во-вторых, появившись как педагогический прием, метод проектов к концу анализируемого периода оформился как педагогический метод, но еще не существовало научного обоснования использования проектов в обучении. В-третьих, появление проектирования в обучении связано с образовавшейся тенденцией педагогического гуманизма, которая в свою очередь явилась следствием глобальных преобразований во всех областях жизнедеятельности человека. В четвертых, возникновение метода проектов обусловлено необходимостью обучения студентов навыкам профессиональной деятельности.

В современной педагогической науке существуют различные трактовки метода проектов. Е.С. Полат предлагает следующее определение: метод проектов - это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом». Автор характеризует метод проектов следующими признаками: самостоятельность учащихся, наличие какой-либо проблемы, «осязаемые» результаты, и выделяет ряд требований к использованию метода, среди которых: 1) наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы; 2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; 3) самостоятельная деятельность учащихся; 4) структурирование содержательной части проекта; 5) использование исследовательских методов. Е.С. Полат отмечает, что о методе проектов можно говорить как о целой педагогической технологии, которая включает в себя совокупность других методов обучения, главным образом творческих [94].

Формулируя определение метода проектов, Н.Ю. Пахомова употребляет термин «технология» и говорит о методах, интегрированных в методе учебного проекта. Она характеризует метод проектов следующим образом: личностноориентированный; деятельностный; обучающий взаимодействию; развивающий умения самовыражения; формирующий навыки самостоятельности; воспитывающий целеустремленность, толерантность и др.; здоровьесберегающий [95].

Говоря о методе проектов как о методе обучения и имея в виду суть понятия «проект», мы понимаем метод проектов как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, при котором осуществляется: тщательное планирование предстоящей работы; практическая реализация намеченного плана; получение осязаемого результата, обличенного в какуюлибо форму: текстовую, материальную и др.

Таким образом, в результате анализа различных трактовок метода проектов, были выделены его основные важнейшие признаки - это наличие значимой проблемы, самостоятельность в решении этой проблемы, а также реальный результат. Метод проектов рассматривается как самостоятельный метод или целая технология, включающая в себя другие творческие методы. В педагогической и методической литературе можно встретить различные термины: метод проектов, проектный метод, проектная технология. *По нашему мнению, понятие «метод проектов» существует как статическое словосочетание, которое используется уже достаточно долго, и слово «метод» в этом словосочетании утратило свой настоящий смысл. В нашем исследовании понятие «метод проектов» используется при анализе исторического развития, а также современного состояния проблемы в педагогической науке, т.к. большинство источников по данной тематике оперируют термином «метод проектов». Мы склонны полагать, что метод проектов - есть технология, которая располагает целым спектром методов обучения, поэтому в нашем исследовании «метод проектов» трактуется как «проектная технология».*

Анализ основных понятий позволяет сделать следующие выводы. *Метод проектов* как дидактическое понятие рассматривается' в узком смысле, — как самостоятельный метод; и в широком смысле, - как педагогическая технология, включающая в себя многие методы. *Нами метод проектов рассматривается* как педагогическая технология, которая отвечает вышеперечисленным признакам и условиям. *Объектом проектной технологии является проект (учебный проект, образовательный проект) в широком смысле.* Процесс создания проекта есть проектирование, причем проектирование называется педагогическим, если оно направлено на формирование качеств личности. Деятельность по реализации проекта называется проектной деятельностью.

В настоящее время к проектным технологиям обращаются многие ученые педагоги (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, Н.Ю. Пахомова, Т.А.Абдрахманов, А.А.Абдиев, А.А.Акматкулов, З.А.Исаева, Ш.Т.Таубаева, С. М. Бахишева и многие другие). *Анализ научно-методической литературы показал, что проектная технология широко применяется в образовании педагогами-практиками.*

Все исследователи, занимающиеся разработкой «метода проектов» (проектных технологий), а также педагоги, использующие его в практике обучения, сходятся во мнении, что «метод проектов» (проектная технология) имеет широкие педагогические возможности, способствует более глубокому усвоению программного материала, формированию умений и навыков практического использования изучаемого предмета, планирования собственной учебной деятельности, развитию личности обучаемого. Вместе с тем, использование проектных технологий развивает собственно проектные умения и навыки, которые являются необходимыми качествами личности в современных условиях, когда проектирование находит свое применение в разнообразных областях жизни и деятельности человека и общества. По мнению Н.Ю. Пахомовой «метод проектов - это замечательное дидактическое средство для обучения проектированию - умению находить решения различных проблем, которые постоянно возникают в жизни человека, занимающего активную

жизненную позицию» [96]. При этом не рекомендуется абсолютизировать роль проектных технологий. При всех его положительных качествах и широких возможностях проектные технологии не могут быть основой обучения многих дисциплин, а лишь одними из многих технологий в системе обучения.

Анализ литературы по проектной технологии выявил отсутствие единой и четкой структуры проекта. Это объясняется тем, что, с одной стороны, нет единого мнения о количестве этапов проекта. С другой стороны, по-разному интерпретируются этапы проекта, а значит, существуют различные подходы к пониманию содержания, целей и задач каждого этапа.

Проектная технология предполагает: наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска её решения; практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов; самостоятельную деятельность ученика; структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов; сбор информации, оформление конечных результатов, презентация полученного продукта, обсуждение и выводы [97].

Используются современные образовательные технологии (проектные технологии): на уровне организации учебного взаимодействия (групповые формы работы, учебное сотрудничество, учебные диалоги; проектно-исследовательские работы); на уровне методов и средств (инновационные методики, коммуникативно-информационные технологии).

Из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что решение проектных задач не является еще одной педагогической техникой, которая может быть элементарно приобщена к уже существующим учебным, практическим, исследовательским или творческим задачам. Проектные задачи, встраиваясь в учебную деятельность, кардинально меняют практически все составные части учебного процесса: тип взаимоотношений между студентом и педагогом, систему оценивания, отбор учебного содержания. Хочется сказать, что многое зависит от желания и характера педагога. Если учитель открыт для всего нового и не боится перемен, то он, бесспорно, будет делать первые

уверенные шаги в новых условиях реализации ГОСО, потому что именно преподаватель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм – главный ресурс, без которого невыполнимо воплощение новых стандартов высшего образования. Прокомментировав предложенную технологию, обращаем внимание на то, что призыв к проектной деятельности не просто дает студентам наибольшие возможности для совершенствования коммуникативных умений - коммуникативного опыта - коммуникативной компетенции, но и формирует методическую компетенцию будущего учителя.

Очевидно, что использование современных технологий обучения в вузе - это новая траектория формирования профессиональной (рефлексивной) компетенции будущего педагога.

Таким образом, проектный метод имеет высоко образовательную ценность, ориентирован не только на получение знаний, а в большей степени на формирование умений и навыков участия в учебных проектах, возможность индивидуальной творческой самореализации; содействует приобретению конкретного практического опыта; позволяет применять свои знания для открытия и познания чего-то нового; содержит задания проблемного характера; способствует воспитанию таких черт характера, как трудолюбие и настойчивость, воля, активность, любознательность, умение работать в команде, нести ответственность за решения, отстаивать свою точку зрения, а также развитию мышления, памяти, эмоций и воображения и рефлексивной компетенции.

Возможности метода проектов заключается в развитии способности более глубокому усвоению программного материала; формировании умений и навыков практического использования изучаемого предмета; планировании собственной учебной деятельности; развитию навыка владения основами профессиональной этики и речевой культуры; а также способности проектирования траекторию своего профессионального роста и личностного развития и т.д.

Заключение по первой главе

Теоретический анализ и осмысление базовых понятий исследования, позволяют сделать следующие выводы:

Проблема феномена «рефлексивной компетентности» в современной науке является сложным предметом исследования, так как находится на стыке нескольких относительно самостоятельных научных областей знаний: философских, психологических, социальных, педагогических и других смежных дисциплин. До недавнего времени проблема формирования способности человека к осуществлению рефлексивной деятельности была предметом изучения философии, в которой рефлексия в общем смысле рассматривается как качество, характеризующее самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Затем данное понятие из философии перешло в психологию, которая прослеживает механизмы рефлексивных процессов.

В связи с существующими условиями социальной действительности дефиниция «рефлексивная компетентность» считается устоявшимся понятием. Однако, анализ научной литературы, посвященный проблемам рефлексивной компетентности, показывает, что на сегодняшний день нет единой точки зрения на содержание и структуру этого феномена.

Системообразующими элементами термина «рефлексивная компетентность» являются «рефлексия» и «компетентность», «компетенция», поэтому целесообразно провести анализ предпосылок, явившихся источником построения данных понятий и выявить их сущностные характеристики.

Понятие рефлексии (от лат. *refflexio* - обращение назад), возникшее в философии и означающее процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании, осмысливается в психологии как процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний. В широком понимании рефлексия характеризуется осмыслением человеком оснований собственных действий и поступков, что находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по

отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я - исполнитель»), и как ее субъект («я - контролер») регулирующий собственные действия и поступки.

Компетентность как интегральная характеристика эффективности деятельности (поведения) человека, мера успешности достижения цели является предметом и изучения многих наук. При этом деятельность выступает феноменом существования человека.

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).

Обобщив различные подходы к понятию «рефлексивная компетенция» мы сформулировали свое определение, которая рассматривается нами как личностно-профессиональное качество, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности и субъектности студентов через создание ими образа «Я педагог», что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. На наш взгляд, такой подход позволяет в более короткий срок с наибольшим результатом помочь каждому студенту в изменяющейся социальной обстановке найти и познать собственную природу, свое «Я» и выработать рефлексивно обусловленное поведение в будущей профессиональной деятельности.

Компонентный состав рефлексивной компетенции исходит из обобщенной характеристики профессиональной компетентности и включает в себя: мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный, рефлексивно-личностный.

Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей сосредоточено на актуализации потребности студентов в приобретении

базисных знаний по теории профессионально-педагогической деятельности, формировании устойчивой мотивации, личного принятия рефлексивной компетенции, потребности в самореализации, стремления к реализации себя в рефлексивно-ориентированном образе учителя. В решении этой проблемы огромны возможности проектной технологии.

За последние годы учеными-педагогами было проведено множество исследований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения. На сегодняшний день метод проектов трансформировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям к педагогическим технологиям.

В связи с этим в диссертации нами дается подробный анализ современных трактовок таких понятий как проект, проектирование, проектная деятельность, метод проектов, проектная технология.

Проект - преобразуемый объект деятельности, который рождаясь в сознании субъекта, изменяясь в результате действий субъекта, приобретает реальную форму (материальную, знаково-цифровую и др.). Понятие «проект» используется нами в широком смысле – от замысла до реального результата. Проектирование есть процесс реализации проекта, а так как «проект» рассматривается нами в широком смысле, то и проектирование – это процесс разработки проекта от замысла до реального результата. Проектная деятельность – это совокупность действий и операций субъекта, который совершает процесс проектирования.

Результаты анализа различных трактовок «метода проектов», позволяют выделить его основные важнейшие признаки - это наличие значимой проблемы, самостоятельность в решении этой проблемы, а также реальный результат. Нами «метод проектов» рассматривается как педагогическая технология, включающая в себя различные дидактические методы.

Мы склонны полагать, что метод проектов - есть технология, которая располагает целым спектром методов обучения, поэтому в нашем исследовании «метод проектов» трактуется как «проектная технология».

Анализ основных понятий позволяет сделать следующие выводы. *Метод проектов* как дидактическое понятие рассматривается' в узком смысле, — как самостоятельный метод; и в широком смысле, - как педагогическая технология, включающая в себя многие методы. *Нами метод проектов рассматривается* как педагогическая технология, которая отвечает вышеперечисленным признакам и условиям. *Объектом проектной технологии является проект (учебный проект, образовательный проект) в широком смысле.* Процесс создания проекта есть проектирование, причем проектирование называется педагогическим, если оно направлено на формирование качеств личности. Деятельность по реализации проекта называется проектной деятельностью.

Возможности метода проектов (проектная технология) заключается в развитии способности более глубокому усвоению программного материала; формировании умений и навыков практического использования изучаемого предмета; планировании собственной учебной деятельности; развитии навыка владения основами профессиональной этики и речевой культуры; а также способности проектирования траекторию своего профессионального роста и личностного развития и т.д.

ГЛАВА 2. Методология и методы формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

2.1 Методы исследования, способствующие в формировании рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

Методология 1) в узком смысле слова – совокупность процедур, приёмов и методов науки, объединённых в единую конструктивную программу и служащих средствами для постижения того или иного объекта научного знания; 2) в широком смысле слова – совокупность методов, используемых в той или иной области деятельности для реализации определённых целей [98].

Исследуя теоретические основы формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектных технологий, в качестве методологических ориентиров мы опирались на совокупность научно-теоретических подходов, которые содержат основополагающие идеи о сущности человеческих отношений, и тем самым оказывают направляющую функцию.

Методология развития рефлексивной компетенции студентов представляет собой системный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход к формированию у них способности к саморефлексии и критическому анализу собственного опыта и деятельности. В её основе лежит комплексный набор принципов, методов и подходов, направленных на стимулирование и развитие рефлексивных навыков.

Системный подход в нашем исследовании позволяет рассматривать процесс формирования рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии, как целостное единство, включающее в себя структурные компоненты, взаимосвязанные и взаимозависимые друг от друга [99].

Методологической основой процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии является личностно

ориентированный подход, поскольку он направлен не только на знание основ рефлексии, педагогической рефлексии, сущности рефлексивной деятельности, рефлексивной компетенции и рефлексивной способностей, самостоятельности и критичности мышления. Личностно ориентированный подход в проектной деятельности направлен на самопознание и реализацию студентами своих педагогических идей в процессе решения и разработки учебных проектов. С позиции личностно ориентированного подхода необходимо учитывать личностную позицию каждого обучающегося, мотивировать на овладение проектной технологии [100].

Процесс формирования рефлексивной компетенции студентов опирается на компетентностный подход, подразумевающий развитие у студентов ключевых компетенций, компетенций в педагогической деятельности [97]. Рефлексивную компетенцию студента мы рассматриваем как важную, востребованную обществом компетентность, без высокого уровня сформированности которой студенту будет сложно обучить учеников создавать учебные и исследовательские проекты, разрабатывать каждый их этап в соответствии с требованиями ГОСО РК.

На основе анализа особенностей становления рефлексивной компетентности студентов на основе проектной технологий нами были определены следующие принципы:

1. Принцип диалогичности. Предполагает построение диалоговых, личностно-равноправных отношений в полисубъектном контексте, дающих право на взаимопринятие и взаимоуважение. Педагог не столько учит, воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студента к личностному и профессиональному развитию, создает условия для его саморазвития.

2. Принцип субъектности. Предполагает организацию личностного осмысления каждым студентом ценностей, предоставление права свободного выбора в рамках общечеловеческих норм жизни, ориентацию на студента как субъекта выбора, общения, деятельности.

3. Принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности. Предполагает ориентацию на зону актуального (мотивы, потребности, задатки, способности) и зону ближайшего развития (присутствует стремление; что-то находится в скрытой форме; это то, что человек может понять при помощи другого).

4. Принцип доверия и поддержки. Предполагает веру в студента, доверие, поддержку его устремлений к саморазвитию и самореализации. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания студента [101].

Одним из важных методологических требований науки является определение методов исследования, которые представляют собой способы достижения цели и задачи исследования.

«Метод» - это систематизированный подход или процедура, используемая для решения определённых задач или достижения определённых целей [102].

В ходе нашего исследования нами использовались следующие методы исследования:

– теоретические: анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение; беседа; анкетирование, графические и интерактивные методы, изучение документации; моделирования путей решения проблемы; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольно-оценочный);

– методы обработки данных (математические, статистическое обработка исследовательского материала).

Метод наблюдения: позволяет непосредственно наблюдать за поведением студентов во время работы над проектами. Это может включать в себя их способность адаптироваться к новым ситуациям, самоорганизации, взаимодействия в команде и умение применять знания на практике. Наблюдение может осуществляться как преподавателем, так и другими студентами, исследующими процесс обучения.

Метод анкетирования: позволяет собрать мнение и оценку студентов относительно их собственной рефлексивной компетенции. Вопросы могут касаться их способности анализировать свои действия и принимать обоснованные решения, а также оценки их уровня уверенности в своих навыках и способностях.

Метод беседы представляет собой диалог между преподавателем и студентами, направленный на обсуждение различных аспектов учебной деятельности. Этот метод позволяет глубже понять мысли, чувства и мотивацию студентов, а также оценить их способность к рефлексии [103].

Беседа позволяет преподавателю узнать, как студенты анализируют свои действия, принимают решения и делают выводы. Это дает возможность оценить уровень их рефлексивной компетенции. В ходе беседы преподаватель может задать вопросы, адаптированные к каждому студенту, что позволяет получить более точную информацию о его рефлексивных навыках и компетенциях. Беседа создает атмосферу доверия, в которой студенты могут свободно выражать свои мысли и чувства. Это способствует более честной и открытой оценке их рефлексивной компетенции. В ходе беседы можно оценить не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты рефлексии студентов, а также их мотивацию и отношение к учебной деятельности.

Комбинирование этих трех методов может дать более полное представление о рефлексивной компетенции студентов в контексте использования проектных технологий. Наблюдение даст возможность оценить их навыки на практике, анкетирование - собрать их собственное восприятие своих способностей и процесса обучения, а беседа - позволит глубже понять их мысли, чувства и мотивацию, создать атмосферу доверия и открытости, а также уточнить и дополнить данные, полученные другими методами. В результате такого интегрированного подхода преподаватели могут получить всестороннюю картину развития рефлексивной компетенции студентов, выявить их сильные и слабые стороны, а также разработать более эффективные стратегии для дальнейшего обучения и развития.

Графический метод относят к методу агрегирования данных на этапе их первичного описательного анализа. График – это чертеж, показывающий соотношение данных с помощью геометрических образов и изобразительных средств.

Интерактивные методы — методы обучения, построенные на активном взаимодействии обучающихся с преподавателем, контентом и между собой в коллаборативном обучении.

Метод изучения документации основан на анализе документации (в первую очередь первичной) на различных материальных носителях: письменных, машинных, графических, имеющихся непосредственно в исследуемой системе управления. Достоинство данного метода в том, что он один из наиболее доступных и распространенных для исследователей [104].

Моделирование — исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователей [105].

Педагогический эксперимент – это исследовательская деятельность, осуществляемая с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях.

Методы обработки данных — это научное исследование данных, направленное на получение знаний.

В ходе исследования нами использовались также инновационные методы, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов. В частности, метод проектного обучения, кейс-метод, рефлексивный дневник, рефлексивное портфолио [106].

Методы проектного обучения представляют собой мощный инструмент для формирования навыков саморефлексии и самооценки у студентов. Преимущества данных методов: возможности непосредственного опыта; систематичности и последовательности; мультиперспективном подходе; обсуждении и обмена опытом; развитии критического мышления;

стимулировании метакогнитивных навыков; повышении мотивации. *Кейс-метод*, или *метод кейс-стади*, представляет собой педагогический подход, при котором студенты анализируют и решают реальные или смоделированные ситуации (кейсы). Этот метод широко применяется в различных образовательных программах для развития аналитических, коммуникативных и рефлексивных навыков. *Рефлексивный дневник* один из инструментов развития профессиональной рефлексии, получения необходимого индивидуального опыта управления инновационными процессами в образовании, а также развития универсальных инновационных компетентностей. Само понятие «рефлексивный дневник» вне зависимости от контекста его использования можно определить, как работу по описанию собственного опыта, анализ имеющихся умений и навыков. *Рефлексивное портфолио* относится к индивидуальным формам оценки рефлексивной компетентности. Оно представляет собой комплекс артефактов, собранных студентом, по которым можно судить о его профессиональном развитии и личностном росте [107]

Таким образом, обоснование теоретико-методологической основы и определение методов исследуемой проблемы послужило ориентиром для разработки структурно-функциональной модели формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

2.2 Педагогические условия формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

Создание социально-педагогических условий, при которых каждый обучаемый становится субъектом своей жизни, деятельности и собственного внутреннего мира, является одной из основных задач практической педагогической деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что, несмотря на достаточно распространенное употребление термина «педагогические условия», общепринятого определения данного

понятия не существует. С точки зрения философии, «условие» - это то, «от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [108].

В современном словаре по педагогике условия эффективности деятельности преподавателя - это субъективные и объективные требования и предпосылки, реализуя которые, он добивается достижения цели в своей работе при наиболее рациональном использовании сил и средств. При этом главным объективным требованием к эффективной образовательной деятельности «является достижение успеха в формировании у студентов потребности и способности самодвижения к вершинам профессионализма в избранной области, их готовность к труду» после окончания учебы [109].

А.М. Новиков определяет «педагогические условия» как обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обуславливают достижение заранее поставленных педагогических целей [110]. А.Я. Наин определяет «педагогические условия» как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, а также материально-пространственной среды, направленной на решение поставленных педагогических задач. Существуют и другие определения педагогических условий.

Современная дидактика трактует условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения. Таким образом, педагогические условия это сложное и многогранное понятие. В зависимости от поставленных целей и задач исследователи определяют и классифицируют их, обязательно отмечая, что только комплекс условий может привести к положительному результату.

В нашем понимании педагогические условия формирования педагогической рефлексии студентов – целенаправленно используемые преподавателем объективные возможности педагогического процесса и специально организуемые факторы и обстоятельства, которые способствуют

активизации и развитию педагогической рефлексии в процессе изучения педагогических дисциплин и в педагогической деятельности.

Определяя цели нашего исследования, мы исходили, прежде всего, из того, что студенты - будущие учителя, получают профессиональное образование. Цели профессионального образования в настоящее время должны предусматривать не только обеспечение человека профессиональными знаниями, навыками и умениями, лежащими в основе функциональной грамотности и профессиональной компетентности, но и возможность дальнейшего самообразования, саморазвития человека, как субъекта собственной жизнедеятельности. Это расширение содержания профессиональной деятельности педагога повлекло за собой корректировку целей педагогического образования, в которых стала доминировать личность как социальная ценность: на первом месте в образовательной системе профессиональной подготовки должна стоять личностная подготовка, профессиональная же специализация, по мнению многих ученых (З.И. Васильева, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, М.Муканов, Т.Тажикаев, К.Жарикбаев и др.), может являться лишь средством «огранки» выращенного человеческого «минерала» и то, если она не искажает, а способствует самореализации его уникальности.

В связи с этим современные ученые целями педагогического образования считают:

- создание условий самореализации и саморазвития будущего педагога, способствующих его личностно-профессиональному становлению (Г.А. Бордовский, И.С. Батракова, Ж.И.Намазбаева, С.Джакупов и др.);
- создание условий, для личностного развития и подготовки к осуществлению профессиональной деятельности (В.А. Сластенин, К.Жарикбаев);
- создание условий, способствующих развитию сферы личностных функций индивида (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности) (В.В.Сериков, М.Муканов);

- создание условий, в которых возможен становящийся образ человека образующегося (Ю.В. Сенько, А.Абдрахманов);

- создание условий, в которых осуществлялась бы реализация различных развивающих потребностей личности, ее профессиональный рост и совершенствование (В.Т. Лисовский, Б.Амирова).

Характер выделенных целей позволяет констатировать, что ценности современного педагогического образования связаны, прежде всего, с развитием личности человека и позволяют рассматривать процесс обучения студента как отрезок личностно-профессионального становления, формирования и развития. Личностно-профессиональное формирование предполагает, прежде всего, ориентацию студентов в сфере знаний о себе, о своих образовательных потребностях, возможностях и способностях, знаний о своем личностном потенциале и возможных маршрутах его реализации в процессе профессионального образования. Подготовка к осуществлению профессиональной педагогической деятельности предполагает также и формирование умений соотносить свои профессиональные действия с возможностями и индивидуальными особенностями студентов, прогнозировать последствия своих педагогических действий в практической профессиональной деятельности. Одновременно с этим студенты, как будущие учителя, должны овладевать приемами актуализации личностного знания у своих учеников.

Традиционно обучение рассматривается как двусторонний процесс преподавания и учения. Процесс обучения представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя и студентов, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и развитие их познавательных способностей. В настоящее время общепризнанным является то, что развитие студентов зависит от характера обучения. При этом отдаются приоритеты такому обучению, в котором происходит развитие самопознания, самодеятельности, саморегуляции. Заметный акцент на субъектности изменяет позицию обучаемого в учебном процессе. Студенты рассматриваются как субъект учения. Поэтому определение условий развития

рефлексивной компетентности необходимо начать с рассмотрения современного подхода к учебной деятельности.

А.М.Новиков убедительно доказывает, что в новом проектно-технологическом типе организационной культуры деятельность обучающихся можно рассматривать как совокупность учебных проектов. Любая образовательная программа с позиций обучающегося - это учебный проект, отвечающий всем признакам определения проекта, как ограниченного во времени целенаправленного изменения отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [110].

Образовательные программы общего и профессионального образования охватывают достаточно длительные периоды времени и для обучающегося являются полными, завершенными циклами учебной деятельности. То есть, с этой точки зрения, любая образовательная программа отвечает всем признакам проекта. Специфика учебных программ заключается в том, что участие обучающегося в проектировании учебного процесса крайне ограничено. Как правило, проектируют образовательную программу другие люди: разработчики содержания образования на государственном и региональном уровнях, авторы учебников и т.д., а также работники конкретного образовательного учреждения, в частности учителя, преподаватели, которые вносят в содержание обучения свою личностную интерпретацию.

Парадокс, по мнению большинства современных ученых (педагогов и психологов), заключается в том, что с момента рождения до окончания основной школы учащийся не имеет возможности выбора (за исключением системы дополнительного образования и спец курсов). После окончания основной школы обучающийся может выбирать образовательную траекторию, продолжая обучение в средней школе с тем или иным профилем или в профессиональном колледже, университете и т.п. Хотя этому, безусловно, способствует усиление внимания к личностно-ориентированному образованию, все-таки на всех ступенях последующего обучения, включая и повышение квалификации, цели

образования задаются в основном извне. Но, так как процесс рефлексии должен начинаться, прежде всего, с целеполагания, то, следовательно, необходимо найти такие условия, которые будут способствовать сначала участию в постановке цели, а затем и ее самостоятельной постановке.

При рассмотрении условий формирования рефлексивной компетентности мы будем исходить из того, что основной системой обучения в университете является лекционно-семинарская. В учебные группы постоянного состава, входят студенты, как правило, одинаковые по возрасту. Основными формами обучения являются лекции, семинары, СРО. Занятия представляют собой относительно законченные по содержанию единицы учебного процесса. Все содержание обучения делится на отдельные дисциплины. Весь период обучения делится на учебные курсы, семестры, учебные дни. Занятия проводятся по единому плану и расписанию. Эту лекционно-семинарскую систему обучения можно назвать дисциплинарной или предметной. Однако в истории педагогики встречались и другие системы. Одной из них является комплексная система обучения, которая складывалась в теории и практике начального обучения в противовес разобщенности изучения обособленных учебных предметов. В русле комплексной системы обучения наибольшую известность получил метод проектов, который возник в конце XIX вв в средних школах США, а затем был перенесен и в общеобразовательную школу. При таком обучении студенты приобретает знания и умения в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся заданий практически жизненной направленности - проектов.

Метод проектов в 20-е - 30-е гг. XX в. получил сравнительно широкое распространение и в отечественной школе. Однако по ряду объективных и субъективных причин он в ней не прижился. Тем не менее, это была первая попытка построить учебный процесс по проектно-технологическому типу организационной культуры. В последние годы «метод проектов» вновь стал широко распространяться и в общем, и в профессиональном образовании: учебные проекты не вместо учебных предметов, а в рамках их или в дополнение к ним.

На наш взгляд, использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии может быть одним из условий формирования рефлексивной компетентности студента, так как в этом случае у него есть возможность проследить весь этап собственной учебной деятельности от момента постановки цели до рефлексии результатов этой деятельности. При этом, естественно, необходимо учитывать, что применение любого метода, ни в коем случае не означает признание его универсальным, единственным. Понятно, что если речь идет о таком личностном образовании как рефлексия, то не все студенты знают о том, что это такое. Следовательно, создание и, тем более, реализация проекта будут мало эффективными. Поэтому преподаватель должен быть готов к тому, чтобы сориентироваться и направить учащегося, студента вводными и обзорными лекциями в нужном направлении, а затем «пропустить его вперед» для самостоятельной работы и систематически консультировать, помогать в его самостоятельном движении от незнания к знанию посредством индивидуальных и групповых консультаций, организации учебной работы в интерактивных, игровых формах и т.д.

Рассматривая различные подходы к определению профессиональной компетентности учителя, мы пришли к выводу, что необходимо выявить совокупность качеств, которые необходимы преподавателю для создания условий формирования рефлексивной компетенции студента. М.И.Махмутов выявил, что при развитии мышления необходимо учитывать внутреннее саморазвитие человека, в первую очередь закономерности рефлексии. Это в свою очередь, предполагает, что учитель должен владеть приемами, способствующими актуализации рефлексии в обучении, активно использовать их в образовательном процессе и самообразовании, добывать обратную связь от студента, поощряя проявление индивидуальности каждого [111].

Говоря об образе педагога, ориентированного на становление рефлексивной компетентности студента, одним из характерных для него качеств является стремление к поддержанию высокоинтеллектуального фона благодаря использованию педагогических технологий, методов и приемов, имеющих

личностно-смысловую направленность. Характерными чертами данных технологий, методов и приемов является сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития, предоставление свободы выбора ученику для принятия собственных решений. Приемы, используемые учителем, будут способствовать формированию рефлексивной компетенции студентов в том случае, если они направлены на осознание студентами себя субъектами процесса обучения, создание ситуации выбора, осознание необходимости самостоятельной творческой учебной деятельности в сотрудничестве студентов друг с другом и с учителем.

«...Каждый, кто хочет учить мыслить, должен учиться и уметь мыслить сам. Нельзя научить другого делать то, чего сам не умеешь. Школа должна учить мыслить, - это значит, что учиться мыслить должен прежде всего педагог». Для этого педагог должен быть способным размышлять об учебном процессе по мере его осуществления, осознавать свою деятельность, описывать этот процесс с помощью определенного понятийно-терминологического аппарата. В совокупности все это должно привести к выбору соответствующей оптимальной системы методов обучения. То же самое, относительно учебной деятельности, можно отнести и к студенту: для построения своего образовательного маршрута в соответствии со своими индивидуальными особенностями ему необходимы знания и о себе, и о различных способах организации деятельности. Едва ли не самым важным в образовании является «осознание способов познания, умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказаться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных знаний, от предвзятости и субъективности».

На необходимость развития данного направления в казахстанской системе образования указывают такие нормативные документы, как Закон «Об образовании» [112], Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022 – 2026 годы [113], Государственные общеобязательные стандарты высшего и послевузовского образования [114] и другие. На основании этих документов

подготовка высококачественных профессионалов осуществляется с активным привлечением обучающихся к участию в проектной деятельности. Для развития профессиональной компетентности и повышения познавательного интереса студентов возникает реальная потребность разработки новых методов творческой работы со студентами и выбора наиболее эффективных и рациональных технологий в этой области. Такой эффективной педагогической технологией является проектная деятельность, которая позволяет повысить качество профессионального обучения за счет включения студентов в различные виды деятельности.

А также нами изучалось содержание типовых и рабочих программ, учебников и учебных пособий по дисциплинам педагогического цикла, так как формирование рефлексивной компетенции студентов педагогических специальностей сопряжено с их профессиональной направленностью как будущих учителей.

Дисциплина «Педагогика» изучается на первом курсе и является важной частью психолого-педагогической подготовки будущих учителей.

Цель учебного курса «Педагогика» - вооружать будущих учителей знаниями теоретических основ современной педагогической науки, а также умениями необходимыми для эффективной организации обучения и воспитания. Курс «Педагогика» располагает определенными возможностями для формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии, так как в его содержании рассматриваются темы «Развитие, воспитание и формирование личности», «Методы, формы и средства воспитания», «Современные методы и средства обучения. Методы критического мышления» и др., непосредственно связанные с развитием личностных и профессиональных качеств будущих педагогов.

Дисциплина «Организация воспитательной работы в условиях обновленного содержания образования»- заключается в подготовке студентов к самостоятельному, творческому и действенному решению практических вопросов воспитания учащихся. Положительный результат дает связь курса с

педагогической практикой студентов. Профессиональное и личностное самовоспитание играет важную роль в процессе изучения курса. Овладение приемами и методами воспитательной работы в школе требует от педагога знаний рефлексивных качеств личности, умений, навыков применения инновационных технологий. Знания рефлексивной компетенции, умения и навыки использования инновационных технологий могут стать фундаментальными при проведении воспитательной работы в школе. Например, при изучении курса характеристику понятия «воспитания» можно расширить до понятия «самоанализ» при рассмотрении темы «Система воспитания: сущность, структура и основные компоненты». По теме «Технология воспитательной работы» определены содержание технология организации деятельности, в свою очередь, проектной деятельности.

В содержании курса «Основы педагогического мастерства» рассматриваются вопросы сущности мастерства, средства и способы педагогического воздействия на учащихся, педагогической техники, элементы, театральной педагогики и ораторского искусства. Важным элементом данного курса выступает понятие «общение». В связи с этим необходимо отметить, что общение наряду с основными чертами включает и специфические признаки, обусловленные возникновением и развитием социально-педагогических общностей. Рассмотрение профессионально значимых личностных качеств будущего учителя в содержании курса должно способствовать формированию рефлексивной компетенции студентов.

В ходе анализа типовых и рабочих программ на выявление достаточности их содержания для формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии, нами сделан вывод, что вопросы, связанные с рефлексивной компетенции, с проектной деятельности включены лишь в отдельные рабочие программы педагогических дисциплин вузов. Таким образом, отмечая позитивные стороны педагогических программ разработанных с учетом социально-экономических преобразований в Республике, новых требований к подготовке специалистов и изменившихся теоретических

положений, считаем, что в содержании новых программ также выявляется недостаточность формирования рефлексивной компетенции студентов. В программах отсутствуют понятия «формирование рефлексивной компетенции студентов», «проектная технология», проблеме формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии до сих пор уделено недостаточное внимание. Собственно рефлексивная компетенция должна найти свое подкрепление в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя.

Значимость данного положения отмечена в требованиях Академической политики КазУМОиМЯ им. Абылай хана к подготовке квалифицированного специалиста, способного продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. В связи с этим в сфере образовательной деятельности университета проблема развития рефлексивной компетенции будущих учителей приобретает особое значение.

Безусловно, наличие рефлексивных навыков и умений по учебному предмету у выпускников высшей школы может обеспечить только такой учитель, который сам обладает хорошо развитыми профессиональными знаниями и рефлексивными умениями и имеет хорошо сформированные профессиональные компетенции, то есть специалист, с достаточным уровнем профессиональной, рефлексивной и методической компетенцией.

Одним их необходимых условий формирования рефлексивной компетентности является создание в вузе развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов; что будет способствовать органичному единству теоретической и практической деятельности студентов, а, следовательно, и востребованности рефлексии и в учебном процессе университета, и в процессе самообразования.

Вышеперечисленные условия применимы в руководстве проектами, сопровождении практики студентов, ведении программных учебных дисциплин и спец курсов. В рамках образовательного процесса для организации самостоятельной учебной деятельности студентов в дополнение к психолого-

педагогическим дисциплинам введены следующие: педагогика психология, тренинги, способствующие самопознанию, практикумы общения, семинары и конференции по педагогической практике. Традицией является ведение педагогического дневника с первого курса обучения в университете. Анкетирование преподавателей, показало, что педагоги университета стремятся реализовать себя в профессии, осознают ее значимость для себя и для общества. Большинству педагогов работа в области выбранной профессиональной сферы интересна, так как позволяет, в частности, иметь интересные контакты с другими, способствует самореализации. Наиболее существенным в выбранной профессиональной деятельности для педагогов является: ученики- студенты, содержание работы, возможность творческой и инновационной деятельности. Однако, этого недостаточно.

Дело в том, что на завершающем курсе обучения студенты выходят на самостоятельную педагогическую практику, где в значительной степени остаются один на один со своими уже профессиональными проблемами. По завершении практики студенты отмечают, что не всегда им хватало уверенности в себе, способности предвидеть ситуацию. К сожалению, не все студенты стремятся выявить причины своих неудач. Часть студентов формально относятся к ведению дневника практики, редко используют комплексный анализ урока, не понимают значения обратной связи и т.д. Все это свидетельствует о том, что тех условий, которые перечислены в этом параграфе не достаточно. Учитывая необходимость приобретения личностного опыта рефлексии в учебном процессе, необходима разработка специализированного междисциплинарного курса, позволяющего показать значимость рефлексии в учебной и педагогической деятельности.

Одним из авторов системы проективного образования является Г.Л.Ильин [115]. Центральным звеном проективного обучения является проект - замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение. Характерной особенностью при этом является то, что стремление найти свое, субъективно лучшее решение, определяет основную мотивацию обучения.

Усваиваемое содержание обучения становится возможностью движения человека в будущее, средством реализации своего собственного проекта жизненного пути. В проективном обучении развивается способность создавать и извлекать знания из получаемой информации, то есть использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. От передачи «абсолютных истин» осуществляется переход к ценностям и способам добывания студентом личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненной траектории.

Каждый проект включает в себя три фазы: фазу проектирования (целеобразования), технологическую фазу (целевыполнения), рефлексивную фазу (контроля, оценки и рефлексии).

1) Фаза проектирования включает в себя четыре стадии: концептуальную (с этапами выявления противоречия, формулирования проблемы, определения проблематики, определения целей, формирования критериев, определения альтернатив); моделирования (с этапами построения моделей, оптимизации моделей, выбора); конструирования (с этапами декомпозиции, агрегирования, исследования условий, построения программы); технологической подготовки реализации проекта.

2) Технологическая фаза включает стадии реализации проекта и оформления результатов.

3) Рефлексивная фаза состоит из оценки (самооценки) результатов и рефлексии.

До фазы проектирования необходимо выяснить уровень понимания студентами понятия рефлексия, установить насколько хорошо они знают и, главное, учитывают свои индивидуальные особенности, стремятся ли к саморазвитию. Для этого используются различные тесты, способствующие самопознанию. Полученная информация, проанализированная и обобщенная вместе со студентами, несомненно, будет способствовать, в частности, развитию самоанализа, который, в свою очередь, является необходимым условием решения образовательных и профессиональных задач, направленных на

процессы развития и саморазвития личности (В.И.Слободчиков, С.Д.Смирнов). Проблема, с которой приходится сталкиваться при введении элементов рефлексии в традиционный учебный процесс, состоит в том, что студенты часто не испытывают потребности в осознании целесообразности, необходимости своего развития или приращения, не стремятся выявить причины результатов своей деятельности (и положительных, и отрицательных), затрудняются в объяснении того, что именно происходит в ходе их деятельности. Привыкнув к объяснениям преподавателя и необходимости последующего воспроизведения услышанного, многие студенты считают свою учебу неотделимой от преподавания; «Если материал не объясняется учителем, то нет и учебы». В результате такой установки развитие личности если и происходит, то неосознанно, а, следовательно, и неэффективно. Элективный курс и призван способствовать повышению потребности и мотивации к саморазвитию и к рефлексии.

Элективный курс целесообразно предложить во время семестра, предшествующего педагогической практике студентов. При этом его эффективность значительно возрастет, если он является этапом построения проекта, апробация которого возможна во время педагогической практики.

Необходимым условием формирования личности в процессе осуществления профессиональной деятельности является критическое осмысление оснований, идей и методов своей деятельности, то есть рефлексия. Благодаря рефлексии можно расширить горизонты видения любых проблем.

И.Е. Елина для развития рефлексивной компетентности госслужащих предлагает использовать игромоделирование, по определенным правилам, организуя работу в группах [116].

Наш опыт показывает что, кроме работы в группах, необходимо и индивидуальное сопровождение студента. При этом между преподавателем и студентом должна быть высокая степень доверия. Преподаватель на всех этапах работы может использовать своеобразную модель ведения беседы - каунселлинг.

Таким образом, в качестве педагогических условий, необходимых для формирования рефлексивной компетентности, мы выделяем:

- использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии;
- создание в вузе развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов;
- осуществление равноправного диалогического взаимодействия участников в процессе проектной деятельности;
- приобретение студентами личностного рефлексивного опыта в процессе усвоения УМК и реализацией системы принципов (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки)

2.3 Модель формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

«Модель» - от латинского слова «modelium» - мера, способ и т.д. Модель в широком понимании - образ (в том числе условный или мысленный) какого-либо объекта или системы объектов, используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя», это упрощенное подобие объекта, которое воспроизводит интересующие исследователя свойства и характеристики объекта-оригинала или объекта проектирования. Модель строится так, чтобы наиболее полно воспроизводить те качества объекта, которые необходимо изучить в соответствии с поставленной целью. Во всех отношениях модель должна быть проще объекта и удобнее его для изучения. Таким образом, для одного и того же объекта могут существовать различные модели, классы моделей, соответствующие различным целям его изучения [117].

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Проблема применения моделей в психолого-педагогических условиях изучена в

работах Д. Брунера, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Н. Г. Мынбаева А.К., Булатбаева А.А. и др. Показано, что модели могут выполнять иллюстративную, трансляционную, объяснительную и предсказательную гносеологические функции.

В своем определении В.А. Штофф выделяет такие признаки модели, как:

- это мысленно представляемая или материально реализуемая система;
- она воспроизводит или отображает объект исследования;
- она способна замещать объекты;
- ее изучение дает новую информацию об объекте. Условно предлагает

классификации моделей. Под моделью в широком смысле понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую часть действительности в упрощенной и наглядной форме [118].

Далее остановимся на понятие «моделирование», представляющем собой процесс создания, исследования и использования моделей. Модели делятся на абстрактные (идеальные) и предметные (реальные, вещественные). Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы их применения. По характеру моделей традиционно выделяется предметное и знаковое (информационное) моделирование [119].

А.А.Булатбаева рассматривает моделирование в педагогике как метод, который помогает создавать абстрактные представления о педагогических процессах, явлениях или предметах, что позволяет лучше понять и анализировать их. Моделирование используется для разработки новых образовательных программ, образовательных технологий и методов обучения, позволяя учителям и исследователям визуализировать и систематизировать сложные педагогические ситуации.

В ее подходе моделирование включает в себя разработку моделей, которые могут быть как теоретическими, так и практическими. Это дает возможность учителям адаптировать свои методики к разнообразным условиям обучения и учитывать индивидуальные особенности учащихся. А.А.Булатбаева

подчеркивает важность применения моделирования для аовышения качества образования и эффективности педагогической деятельности [120].

Предметное моделирование основывается на модели, воспроизводящей определенные геометрические, физические, динамические, либо функциональные характеристики объекта моделирования – оригинала; в частном случае – аналогового моделирования, когда поведение оригинала и модели описывается едиными математическими соотношениями, например, едиными дифференциальными уравнениями. Если модель и моделируемый объект имеют одну и ту же физическую природу, то говорят о физическом моделировании. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи, формулы и т.п. Важнейшим видом такого моделирования является математическое моделирование [121].

Абстрактные модели являются идеальными конструкциями, построенными средствами мышления, сознания. Абстрактные модели являются языковыми конструкциями и могут формироваться и передаваться другим людям средствами разных языков, языков разных уровней специализации. Абстрактные модели создаются посредством естественного языка, «профессиональных» языков и/или искусственных, в том числе формализованных языков – например, в логике, математике. В результате получается иерархия языков и соответствующая иерархия типов моделей. На верхнем уровне этого спектра находятся модели, создаваемые средствами естественного языка, и так вплоть до моделей, имеющих максимально достижимую определенность и точность для сегодняшнего состояния данной отрасли науки [122].

Рассматривая проблему значимости моделирования в практической педагогике, целесообразно обратиться к функциям моделирования: дескриптивной, прогностической и нормативной.

Дескриптивная функция заключается в том, что за счет абстрагирования модели позволяют достаточно просто объяснить наблюдаемые явления и процессы. Успешные в этом отношении модели становятся компонентами

научных теорий и являются эффективным средством отражения содержания последних.

Прогностическая функция моделирования отражает его возможность предсказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем, то есть узнать «что будет?».

Нормативная функция моделирования позволяет ответить на вопрос «как должно быть?» и не только описать существующую систему, но и построить ее нормативный образ – желательный с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями [123].

В настоящее время методы моделирования систем можно разделить на два класса: методы качественные и количественные, или методы содержательные и формальные. Среди качественных методов выделяют: метод сценариев, графические методы, метод структуризации и др. Для использования количественных методов моделирования (математического моделирования) того или иного объекта должна быть построена математическая модель. Под математическим моделированием понимается процесс установления соответствия данному реальному объекту некоторого математического объекта, называемого математической моделью, и исследование этой модели, позволяющее получать характеристики рассматриваемого реального объекта [124].

Современная педагогика и дидактика не может обойтись без метода моделирования, что доказано опытом как педагогов-теоретиков, так и педагогов-практиков. В педагогической науке принято моделировать как содержание образования, так и учебную деятельность. Научные модели построены как аппарат для преподавания конкретных учебных дисциплин. Необходимость владения методикой моделирования связана как с общим методом научного познания, так и с психолого-педагогическими соображениями. Когда обучающиеся строят различные модели изучаемых явлений, моделирование выступает и в роли учебного средства, и способа обобщения учебного материала, а также представления его в свернутом виде. Кроме того, достаточно широко

применяется моделирование учебного материала для его логического упорядочения, построения семантических схем, представления учебной информации в наглядной форме и в расчете на образные ассоциации с помощью мнемонических правил.

С позиции целевой направленности в педагогике выделяются следующие виды моделей:

- учебные модели – это наглядные пособия, различные тренажёры, обучающие программы;
- опытные модели – это уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта. Такие модели называют также натурными и используют для исследования объекта и прогнозирования его будущих характеристик;
- научно-технические модели создают для исследования процессов и явлений;
- игровые модели – это военные, экономические, спортивные, деловые игры, воссоздающие поведение объекта в различных ситуациях, проигрывая их с учётом возможной реакции со стороны конкурента, союзника или противника;
- имитационные модели не просто отражают реальность с той или иной степенью точности, а имитируют её. Эксперимент либо многократно повторяется, чтобы изучить и оценить последствия каких-либо действий на реальную обстановку, либо проводится одновременно со многими другими похожими объектами, но поставленными в разные условия [125].

Существенными признаками модели являются: наглядность, абстракция, элемент научной фантазии и воображения, использование аналогии как логического метода построения, элемент гипотетичности. Иными словами, модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность,

которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании.

Как, известно, содержание диссертационных работ в области педагогики включает разнообразные виды моделей. Это и теоретическая, гипотетическая, структурно-содержательная, функциональная, процессная, модель управления,

Анализ данных моделей показывает, что большинству своим модели педагогических процессов и явлений содержат следующие блоки:

Блок целеполагания – это предполагаемый результат, ценности и идеологии, закладываемые в модель. Иногда содержатся в этом блоке и задачи реализуемые в ходе реализации модели.

Структурно-позиционный блок – это общая схема структурных элементов с указанием их взаимосвязей. Данный блок позволяет наглядно представить место каждого элемента и увидеть его связи.

Концептуально-регламентирующий блок дает характеристику методологических позиций исследователя, принципов, лежащих в основе исследования.

Содержательно-организационный блок – позволяет выделить системообразующую деятельность и описать основное содержание функционирования всех структурных элементов модели.

Технологический блок раскрывает возможные формы и методы работы, приемы, и т.д.

Результативный блок отражает конечные результаты, представляются критерии и уровни.

Различные авторы выделяют различные этапы моделирования, в частности, мы говорим о педагогическом моделировании. Модель может выступать как некоторая идеализация, упрощение действительности, хотя сам характер и степень упрощения, вносимые моделью, могут со временем меняться. В более узком смысле термин «модель» применяют тогда, когда хотят изобразить некоторую область явлений с помощью другой, более изученной, легче понимаемой. Таким образом, в этих двух случаях под моделью понимается

либо конкретный образ изучаемого объекта, в котором отображаются реальные или предполагаемые свойства, либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей. В этом смысле модель - не теория, а то, что описывается данной теорией - своеобразный предмет данной теории.

Полное определение понятия «модель» дается В.А. Штоффом. По его словам: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [126].

При структурно-функциональном и функционально-уровневом моделировании моделями выступают схемы, (блок-схемы), графики, чертежи, диаграммы, таблицы, рисунки, дополненные специальными правилами их объединения и преобразования.

Модель должна удовлетворять следующим требованиям:

- полноты, адекватности и эволюционности. Она должна обеспечивать возможность включения достаточно широкого диапазона изменений, добавлений, чтобы было возможно последовательное приближение к модели, удовлетворяющей исследователя по точности воспроизведения социального объекта, явления, процесса;
- быть абстрактной, чтобы допускать варьирование большим числом переменных, но не настолько абстрактной, чтобы возникали сомнения в надежности и практической полезности полученных на ней результатов;
- удовлетворять условиям, ограничивающим время решения задачи;
- ориентироваться на реализацию с помощью существующих возможностей, т. е. быть осуществимой на данном уровне развития общества;
- обеспечивать получение новой полезной информации о социальном объекте (явлении, процессе) в плане поставленной задачи исследования;
- строиться с использованием установившейся терминологии.;

- предусматривать возможность проверки ее истинности, полноты соответствия ее изучаемому социальному объекту, явлению, процессу. Основой для разработки и модернизации современных моделей образовательного процесса могут служить следующие теоретические концепции и направления:

- системный подход к анализу объекта исследования В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина, Г.Н. Серикова и др.[127];

- деятельностная концепция учения А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Т.Тажобаева, М.Муканова [128];

- теория формирования понятий Н.А. Менчинской [123], А.В. Усовой, Ж.Аймауытова, А.Асылбекова, Б.Амирова [129];

- теория содержательного обобщения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, С.Джакупов [130];

- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, К.Б.Жарикбаева, Ж.Намазбаевой [131];

- информологический подход к анализу структуры образовательной среды учения В.А. Извозчикова, Е.В. Оспенниковой, Д.М.Джусубалиевой, Г.К.Нургалиевой [132];

- теоретические основы современных технологии обучения (технология развивающего обучения Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Темирбекова К.Минбаева, Джумалиева Дж.[133] и др., технология формирования обобщённых умений А.В. Усовой [134], технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного Маіерnana В.Ф. Шаталова [135] и др.;

- компетентностный подход в обучении В.Н. Дружинина, Е.А. Климова, Н.А.Асипова, А.Т.Калдыбаева, А.А.Алимбеков, К.С.Успанов, С.А.Узакбаева др.[136];

- методологические основы и современные концепции развития самостоятельности личности в учении А.А. Боброва, В.И. Земцовой, Е.В. Оспенниковой, П.И. Пидкасистого, Бекматова Ж.Т., Токтосунова З.Р. [137];

- труды по методологии педагогических исследований В.В. Краевского, В.С. Леднева, А.Б.Бишеналиева, С.К.Калдыбаева.

Для эффективного формирования рефлексивной компетенции будущего учителя необходимо конкретизировать данный аспект образовательного процесса вуза и разработать его структурно-функциональную модель. Согласно Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирову, модель представляет собой систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства оригинала, способную замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [138]. Модель содержит сущностные характеристики изучаемого педагогического процесса, которые выступают определяющими по отношению к его результатам. Структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии должна соответствовать требованиям, предъявляемым обществом к качеству профессиональной подготовки студентов при учете основных идей учёных, преподавателей и методистов по проблеме оптимизации их подготовки.

На рисунке 2 нами предлагается структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии, включающаяся в себя несколько взаимосвязанных между собой блоков (целевой, концептуальный блок, содержательно-деятельностный блок, оценочно-результативный блок):

Целевой блок добавляет в образовательный процесс дополнительную направленность – формирование рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии (комплекса характеристик личности, включающего учебно-профессиональную мотивацию, систему знаний о рефлексии и проектной технологии, умений студента и опыта осуществления рефлексии проектной деятельности, творческих способностей). Такая специфика предполагает дифференциацию задач, решение которых обеспечивает достижение этой цели, на две группы: программно-рефлексивные задачи (ожидаемый результат в приобретении студентами знаний о рефлексии, умений

и опыта рефлексивной деятельности; их решение обеспечивается внесением соответствующих уточнений в содержание программы дисциплины) и задачи личностного развития студентов (ожидаемый результат в развитии соответствующей мотивации, качеств и способностей обучающихся; их решение является следствием выполнения программно-рефлексивных задач).

Концептуальный блок подразумевает научные подходы, лежащие в основе процесса формирования рефлексивной компетенции студентов (системный,

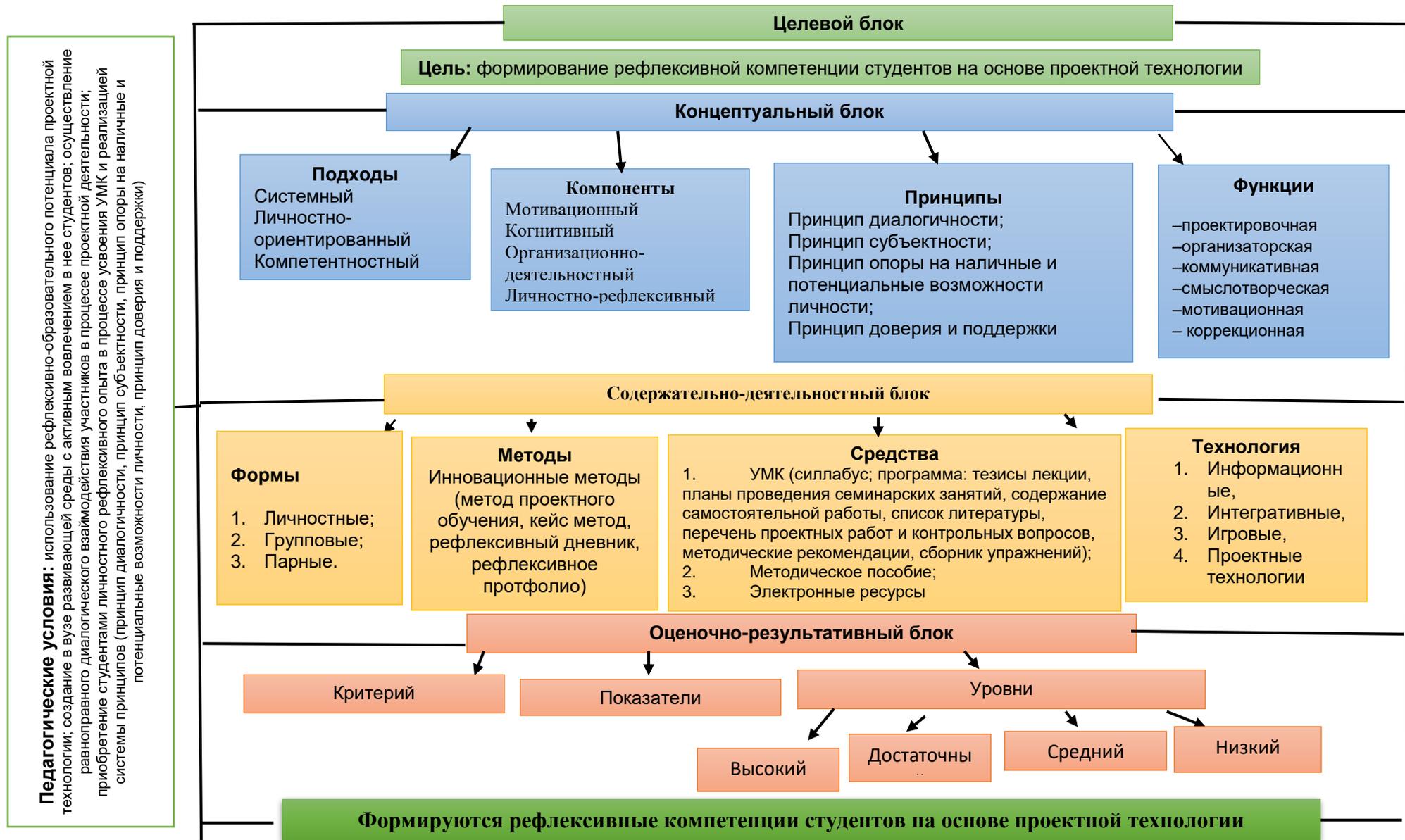


Рисунок 2 - Структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

лично-ориентированный и компетентностный), принципы изучаемого процесса (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки), цель (формирование рефлексивной компетенции студентов включающая в себя мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный, лично-рефлексивный структурные компоненты), функции (проектировочная, организаторская, коммуникативная, смыслотворческая, мотивационная, коррекционная).

Содержательно-деятельностный блок раскрывается через средства формирования рефлексивной компетенции студентов: типологию учебно-исследовательских проектов, алгоритм их решения и функции, а также педагогические условия: использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии; создание рефлексивно-развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов; использование УМК по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии; приобретение студентами личного рефлексивного опыта в процессе усвоения УМК и реализацией системы принципов (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки).

Теоретики определяют форму обучения тоже как способ её организации, но классифицируют их не по двум-трём основаниям, а по множеству.

Так, Андрей Хуторской в своем исследовании перечисляет формы обучения, которые принято называть общими. Данная классификация является самой распространённой. В ней предлагаются виды формы обучения, как: индивидуальная — подразумевает взаимодействие учителя с одним учащимся; групповая — обучение происходит в группах, на которые делятся учащиеся; фронтальная — учитель работает сразу со всеми учениками, в общем темпе и для достижения общих образовательных целей; парная — это взаимообучение или взаимопроверка учащихся, которые взаимодействуют друг с другом в парах;

коллективная — эта форма также называется обучением в парах или микрогруппах сменного состава [139].

В качестве эффективной формы формирования рефлексивной компетентности студентов мы предлагаем: личностные, групповые, парные.

Существует множество приемов формирования сознательного отношения к знаниям. Исследователи выделяют следующие *методы* формирования рефлексивной компетенции: кейс-метод, рефлексивный дневник, рефлексивное портфолио.

В представленной структурно-функциональной модели средствами формирования рефлексивной компетенции студентов являются УМК (силлабус, рабочая программа: тезисы лекции, планы проведения семинарских занятий, содержание самостоятельной работы, список литературы, перечень проектных работ и контрольных вопросов, методические рекомендации, сборник упражнений); методическое пособие; электронные ресурсы.

К технологиям формирования рефлексивной компетентности студентов относятся информационные, интегративные, игровые, проектные технологии.

Метод проектов помогает научить обучающихся в высшем учебном заведении ориентироваться в мире информации, добывать ее самостоятельно, постигать в виде знания, рационально подходить к процессу познания, т.е. учит учиться, а главное, учит умению общаться, сотрудничать с людьми в различных видах деятельности развитию коммуникативных универсальных учебных действий.

По проектной технологии мы понимаем комплексный способ обучения. Применение проектной технологии дает возможность студентам проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле деятельности всех участников проекта, достижении поставленной цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным практическим результатом, оформленным и представленным по усмотрению обучающихся.

В своем исследовании мы берем за основу типологию проектов, предложенную Е.С.Полат. Для классификации проектов были выделены

следующие типологические признаки: доминирующая в деятельности проекта: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная; предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект; характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов); характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира); количество участников проекта; продолжительность проекта [140].

В соответствии с признаком доминирующего в проекте метода выделяются следующие типы проектов: исследовательские, творческие, ролевые-игровые проекты, информационные, практико-ориентированные, монопроекты, межпредметные проекты.

Каждый тип проекта имеет свои особенности и специфический алгоритм их решения.

Оценочно-результативный блок подразумевает характеристику уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов и планируемый результат реализации структурно-функциональной модели процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Основываясь на исследованиях ряда ученых (Э.Ф. Насырова, В.В. Розлован, Т.А. Парфенова и др.), нами были выявлены критерий, показатели и уровни сформированности рефлексивной компетенции студентов (Таблица 8).

Таблица 8 – Критерий, показатели и уровни сформированности рефлексивной компетенции на основе проектной технологии

№	Компоненты	Критерий	Показатели	Уровни
1	Мотивационный	Наличие ценностных ориентации и мотивов выполнения деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - выражения мотивов ценностного отношения к рефлексивным знаниям, умениям; - осознание важности рефлексивной компетенции в процессе использования проектной технологии; - потребности в самоанализе, самопознании, саморазвитии, понимании себя и других в ходе создания учебного проекта; - готовность к проявлению рефлексивной компетенции в процессе проектной деятельности 	<p>Высокий уровень: выражает устойчивый интерес и постоянную потребность в самоанализе, самопознании, саморазвитии себя для создания проекта; свободно владеет основами рефлексивной компетенции, рефлексивной деятельности как важного профессионального качества в проектной технологии; постоянно находит и эффективно использует педагогически целесообразные решения посредством рефлексивных способов в ходе создания проектов; владеет навыками оценивания анализов собственных достижений, приобретенных в ходе выполнения проекта.</p>
2	Когнитивный	Наличие необходимых для выполнения деятельности знаний	<ul style="list-style-type: none"> - знание основ педагогической рефлексии; - знание рефлексивной деятельности, рефлексивной компетенции как важного профессионального качества в использовании проектной технологии; - знание рациональных форм, методов и средств проектной технологии, создающих возможность для рефлексивной самореализации; - знание возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции 	<p>Достаточный уровень: проявляет интерес и осознает значимость самоанализа, самопознания, саморазвитии, понимании себя для создания учебного проекта; владеет основами рефлексивной компетенции как необходимого профессионального качества в проектной деятельности; ситуативно находит и использует педагогически целесообразные решения посредством рефлексивных способов в ходе создания проектов; умеет оценивать собственные достижения приобретенные при выполнении проекта.</p>
3	Организационно-деятельностный	Способность оптимально использовать имеющиеся знания и умения на практике	<ul style="list-style-type: none"> - умение использовать приемы актуализации рефлексии в ходе проектной деятельности; - умение находить педагогически целесообразные решения посредством рефлексивных способов осмысления и анализа в ходе проектной деятельности; - умение эффективно использовать метод проектов в формировании рефлексивной компетенции; - умение осмысливать приобретенные результаты проектной деятельности знания, умения и навыки, способствующие в формировании рефлексивной компетенции. 	<p>Средний уровень: осознает значимость самоанализа, самопознания, саморазвитии, понимании себя для создания учебного проекта, но не проявляет постоянный интерес к повышению его уровня; частично проявляет самостоятельность в освоении рефлексивной компетенции и создании проектной работы; с помощью педагога находит и использует педагогически целесообразные решения посредством рефлексивных способов в ходе создания проектов; ситуативно оценивает собственные достижения приобретенные при выполнении проекта.</p>
4	Личностно-рефлексивный	Наличие рефлексивного опыта	<ul style="list-style-type: none"> - наличие личностного рефлексивного опыта в использовании проектной технологии; - рефлексивное позиционирование по отношению к своим знаниям, умениям, способам рефлексии, позволяющим эффективно решать задачи проектной деятельности; - осмысление своих действий, самооценки в ходе выполнения проектов; - умение оценивать собственные достижения, приобретенные при выполнении проекта, опираясь на свой субъективный опыт 	<p>Низкий уровень: не проявляет, не ощущает потребность в оценке действий, неустойчивое отношение к нравственным ценностям, преобладает отрицательная мотивация проектной деятельности; не владеет основами рефлексивной компетенции, не понимает значимость проектной технологии в профессиональной деятельности; не умеет использовать знания на практике, некритическое отношение к своим действиям; не владеет навыками оценивания собственных достижений; не умеет анализировать и определять задачи.</p>

Заключение по второй главе

Методология развития рефлексивной компетенции студентов представляет собой системный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход к формированию у них способности к саморефлексии и критическому анализу собственного опыта и деятельности. В её основе лежит комплексный набор принципов, методов и подходов, направленных на стимулирование и развитие рефлексивных навыков.

На основе анализа особенностей становления рефлексивной компетентности студентов на основе проектной технологий нами были определены следующие принципы: принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки.

В ходе исследования мы опирались на теоретические и эмпирические методы исследования, а также пытались разработать метод определения рефлексивной компетенции студентов.

В ходе нашего исследования использовались следующие методы: теоретические: анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение; беседа; анкетирование, графические и интерактивные методы, изучение документации; моделирования путей решения проблемы; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольно-оценочный); методы обработки данных (математические, статистическое обработка исследовательского материала).

В ходе исследования нами использовались также инновационные методы, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов. В частности, метод проектного обучения, кейс-метод, рефлексивный дневник, рефлексивное портфолио.

Разработанная нами структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии включает в себя несколько взаимосвязанных между собой блоков (целевой, концептуально-методологический блок, содержательно-деятельностный блок, оценочно-результативный блок).

Целевой блок добавляет в образовательный процесс дополнительную направленность – формирование рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

Концептуально-методологический блок подразумевает научные подходы, лежащие в основе процесса формирования рефлексивной компетенции студентов (системный, личностно-ориентированный и компетентностный), принципы изучаемого процесса (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки), компоненты (формирование рефлексивной компетенции студентов включающая в себя мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный, личностно-рефлексивный структурные компоненты).

Содержательно-деятельностный блок раскрывается через средства формирования рефлексивной компетенции студентов: типологию учебно-исследовательских проектов, алгоритм их решения и функции, а также педагогические условия: использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии; создание рефлексивно развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов; использование УМК по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии: приобретение студентами личностного рефлексивного опыта в процессе усвоения УМК и реализацией системы принципов.

Оценочно-результативный блок подразумевает характеристику уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов и планируемый результат реализации структурно-функциональной модели процесса

формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

А также мы выявили уровневые показатели сформированности рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии (критерий, показатели и уровни).

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

3.1 Констатирующий и формирующий эксперимент по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

На основе теоретического анализа проблемы становления рефлексивной компетенции студентов на основе проектных технологий, осуществленного в первой главе диссертационного исследования, была спланирована и проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой явилась проверка сформулированных в предыдущей главе педагогических условий. Необходимость реализации цели исследования обусловила соответствующую организацию опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальная работа проводилась в КазУМОиМЯ имени Абылай хана в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В ней принимали участие 194 студента педагогического факультета иностранных языков, из них 98 в ЭГ, 96 в КГ.

На констатирующем этапе эксперимента в целях выявления первоначального уровня знаний студентов в сфере рефлексивной компетенции был проведен анкетный опрос. Рефлексивная компетентность определялся единством компонентов (мотивационного, когнитивного, организационно-деятельностного, личностно-рефлексивного), а также критериев, показателей и уровней.

Анкетный опрос:

1. Имеете ли Вы представление о рефлексии?
2. Владете ли Вы навыками оценивания анализов собственных достижения приобретенных в ходе выполнения проекта?
3. Проявляете ли интерес и способность рефлексии взаимодействия в ходе создания учебного проекта?

4. Какие рациональные формы, методы и средства проектной технологии, создающиеся возможности для рефлексивной самореализации Вам знакомы? Перечислите

5. Какие возможности дает рефлексивная компетентность?

6. Какие возможности имеют проектные технологии в формировании рефлексивной компетенции?

7. Какие рефлексивные качества важны в ходе реализации проектной технологии?

8. Как часто Вы рефлексите собственную деятельность в процессе выполнения проектной работы?

9. Используете ли Вы приемы актуализации рефлексии в ходе проектной деятельности?

10. Какие методы проектов Вами используются в формировании рефлексивной компетенции?

11. Считаете ли Вы, что рефлексия необходима для выполнения проектной работы?

12. Как часто Вы оцениваете свои достижения и собственную деятельность в ходе выполнения проектов?

13. Способны ли Вы контролировать собственное эмоциональное состояние в процессе обсуждения проектных работ?

14. Способны ли Вы принимать быстрые и эффективные решения в процессе проектной деятельности?

15. Способны ли Вы рационально подойти к анализу своих возможностей справиться с проблемой, встречающейся в процессе проектной деятельности?

Диагностическое исследование позволило выявить у будущих педагогов недостатки сформированности различных структурных компонентов рефлексивной компетенции и их уровни (Таблица 13).

Таблица 13 - Диагностическое исследование уровней сформированное структурных компонентов рефлексивной компетенции у студентов

№	Компоненты	ЭГ - 98				КГ - 96			
		Высокий	Достаточный	Средний	Низкий	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
1	Мотивационный	-	30	45	25	-	28	46	28
2	Когнитивный		10	55	35	-	8	57	35
3	Организационно-деятельностный	-	9	53	38	-	8	57	35
4	Личностно-рефлексивный	-	9	53	38	-	8	55	37

Результаты констатирующего эксперимента показали, что проявление у студентов интереса к рефлексии недостаточное; студенты слабо представляют возможности рефлексивной компетентности в проектной деятельности; частично используют методы проектов в формировании рефлексивной компетенции; пассивное отношение к рефлексии и использования ее при осмыслении своих действия, самооценки в ходе выполнения проектных работ.

В целях определения уровня сформированности рефлексивной компетентности студентов, помимо анкетирования, были использованы несколько методик (Таблица 14).

Таблица 14 - Критерии и средства диагностики становления рефлексивной компетенции студентов

Критерии	Средства диагностики
Мотивационный	1. Тест «Размышляем о жизненном опыте» (по Н. Е. Щурковой) (Приложение 2)
Когнитивный	Тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога» (по К. М. Левитану) (Приложение 3)
Организационно-деятельностный	Тестовая методика определения рефлексивности мышления (по О. С. Анисимову) (Приложение 4)

Личностно-рефлексивный	Методика «Изучение самооценки личности» (по Н. Бордовской, А. Реану) (Приложение 5)
------------------------	---

Тест «Размышляем о жизненном опыте» был выбран вследствие соответствия вопросов возрастной группе испытуемых и ориентации на общечеловеческие универсальные ценности - нравственные. Согласно результатам проведенного теста у 52% студентов экспериментальной группы и 50% студента контрольной группы было выявлено пассивное и неустойчивое отношение к нравственным ценностям (низкий), у 39,7% студентов экспериментальной группы и 42,7% студентов контрольной групп — недостаточно устойчивое отношение к нравственным ценностям (средний). 8,3% студентов экспериментальной группы и 7,3% студентов контрольной группы показали активное и устойчиво-положительное отношение к нравственным ценностям (высший). Отношение студентов к нравственным ценностям зафиксировано в таблице 15 в соответствии с уровнями становления рефлексивной компетентности студентов.

Таблица 15 – Отношение к нравственным ценностям

Тип группы	Количество студентов	Уровни		
		Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная	98	52	39,7	8,3
Контрольная	96	50	42,7	7,3

Среди испытуемых студентов для диагностики когнитивного критерия исследуемого явления был проведен тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога» (по К. М. Левитану). Согласно результатам проведенного теста 44,9% студентов экспериментальной и 42,7% контрольной групп не имеют представления о профессиональной роли педагога (низкий), 46% студентов экспериментальной группы и 46,9% студентов контрольной группы имеют нечеткое представление о профессиональной роли педагога (средний), 9,1% студентов экспериментальной группы и 10,4 студента контрольной группы

имеют четкое представление о профессиональной роли педагога (высший).
Результаты теста приведены в таблице 16.

Таблица 16 - Понимание профессиональной роли педагога

Тип группы	Количество студентов	Уровни		
		Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная	98	44,9	46	9,1
Контрольная	96	42,7	46,9	10,4

Тестовая методика определения рефлексивности мышления (по О. С. Анисимову) была использована для диагностики операционно-деятельностного критерия рефлексивной компетентности студентов [154]. Полученные результаты приведены в таблице 17.

Таблица 17 – Уровень рефлексивности мышления

Тип группы	Количество студентов	Уровни		
		Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная	98	47,9	46	6,1
Контрольная	96	50	43,7	6,3

Для определения уровня рефлексивности мышления использовался суммарный подсчет баллов. Анализ результатов диагностики показал, что студенты, у которых рефлексивность мышления находится на низком уровне, не способны искать причину своей неуспешности в самих себе и редко ищут причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения проблемы. Студенты с рефлексивностью мышления на среднем уровне редко ищут причину своей неуспешности в самих себе и по мере необходимости стараются найти причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения проблемы, в отличие от студентов с рефлексивностью мышления на высшем уровне, которые часто выполняют данные действия.

Для диагностики личностно-рефлексивного критерия рефлексивной компетентности студентов важно также определение самооценки учащихся, поскольку самооценка относится к центральным образованиям личности и в

значительной степени определяет поведение и деятельность. Результаты проведенной методики изучения самооценки личности (по Н. Бордовской, А. Реану) представлены в таблице 18.

Таблица 18 - Самооценка личности

Тип группы	Количество студентов	Уровни		
		Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная	98	44,9	46	9,1
Контрольная	96	44,8	46,8	8,4

Анализ результатов диагностики показал, что у большинства студентов преобладает низкая самооценка. Возможно, это обстоятельство объясняется тем, что в связи со сложившейся экономической, демографической ситуацией в университете увеличивается количество студентов из социально проблемных семей.

Данные констатирующего эксперимента (ЭГ – низкий 34%; средний – 51,5%; достаточный – 14,5%; высокий - 0%; КГ – низкий – 33,6%; средний - 52,9%; достаточный -13,5%; высокий - 0%) и предложенная модель, направленная на формирование рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии послужили основой для проведения формирующего эксперимента, который состоял из трех этапов (базовый, развивающий, творческий).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения формирующего эксперимента. С целью восполнения указанных пробелов нами был проведен формирующий эксперимент.

В ходе педагогической работы нами были разработаны учебно-методический комплекс, по формированию рефлексивную компетенцию студентов на основе проектной технологии.

Содержание данного комплекса состояло из:

1. Дополнений к содержанию типовых и рабочих программ по дисциплинам «Педагогика»;
2. Элективный курс «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности».
3. Методическое пособие «Возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов»;
4. Методические рекомендации по использованию проектной технологии.

На первом этапе формирующего эксперимента с учетом первого условия были разработаны и внедрены дополнения к содержанию типовых программ курсов «Педагогика».

Цель дополнительных материалов – используя содержания педагогических дисциплин, сформировать рефлексивную компетенцию студентов, на основе проектной технологии.

Предложены дополнения к основному содержанию типовых программ курсов «Педагогика» (для педагогических специальностей) – к 6 лекционным темам и к 2 семинарским занятиям (Приложение 1).

В процессе анализа дисциплины «Педагогика» наибольшие возможности в работе педагога над формированием способности студентов к педагогической рефлексии отмечены у таких ее тем, как «Развитие, воспитание и формирование личности»; «Сущность и содержание целостного педагогического процесса», «Воспитание в целостном педагогическом процессе», «Методы, формы и средства воспитания», «Современные методы и средства обучения. Методы критического мышления», «Формы организации современного обучения. Виды занятий».

Так, лекция по теме «Сущность и содержание целостного педагогического процесса» дает возможность подробно остановиться на педагогических способностях, подчеркнуть важность перцептивно-рефлексивного их компонента, раскрыть понятие «способность к педагогической рефлексии». Одно из семинарских занятий по данной теме посвящается обсуждению вопроса

о том, какими умениями должен владеть будущий учитель, чтобы осуществлять педагогическую рефлексию.

Мы полагаем, что перспективной в плане формирования способности студентов к педагогической рефлексии является и тема «Развитие, воспитание и формирование личности». На лекционных занятиях следует обратить внимание студентов на то, что профессиональное развитие студента невозможно без постоянного анализа им деятельности своей собственной. На семинарском занятии целесообразно познакомить студентов с самодиагностикой личностных качеств и профессиональной пригодности к избранной профессии, показать, как можно осуществить такую самодиагностику и, главное, как проанализировать ее результаты. Обучая студентов осуществлять рефлексивные действия, мы исходим из того, что, прежде чем формировать у будущих педагогов умение диагностировать готовность учащихся к деятельности, необходимо научить их диагностировать собственную готовность к профессиональной деятельности (реализация принципа поэтапности в контексте предметно-содержательной стороны педагогической деятельности).

Так, обучая студентов рефлексии, мы, во-первых, обогащаем категориальный аппарат теоретического педагогического мышления, поскольку побуждаем к поиску закономерностей педагогической деятельности. Как показывает наш опыт, отвлечение от единичного, частного позволяет студентам выявить инвариантные черты (закономерности) процесса развития личностных качеств. Во-вторых, мы формируем у них практическое педагогическое мышление, которое осуществляется в условиях конкретной, целостной,

индивидуально своеобразной педагогической ситуации (под которой понимается совокупность условий, сложившихся в конкретный момент взаимодействия учителя и учащихся). Задачей практического педагогического мышления, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, является применение знаний общего к конкретной ситуации деятельности

В рамках курса «Педагогика» организовано ведение студентами дневников педагогической направленности. Дневник является средством педагогического самообразования и самовоспитания будущего специалиста. «Хороший воспитатель должен обязательно вести дневник своей работы», – отмечал А.С. Макаренко. Одна из основных функций дневника – самоконтроль, который является средством рефлексии в целом и педагогической рефлексии в частности. В процессе ведения дневников студенты осуществляют рефлексивное самоуправление (рефлексивное саморазвитие как аспект педагогической деятельности). Оно «находит свое выражение в том, что человек выступает для себя и как объект управления (как Я-исполнитель) и как субъект управления (как Я-контролер), который планирует, организует и анализирует собственные действия». Рефлексивное самоуправление связано с развитием умения определять разнообразные критерии и показатели контроля и оценки.

В содержании нами была выделена тема, наиболее тесно связанная с развитием рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии, – «Современные методы и средства обучения. Методы критического мышления», при изучении которой мы вводим студентов в область

методологического анализа. В лекции, посвященной методам педагогического исследования, мы обращаем внимание студентов на проектный метод внутри педагогического исследования, его включение в учебную деятельность и значение проектного метода в становлении личности. На семинарских занятиях по данной теме мы со студентами прорабатываем виды метода проекта, требования к проекту, возможности метода проекта. В качестве домашнего задания на один из семинаров студенты дают несколько проектных работ с учетом возрастных особенностей и знакомят с этапами выполнения проекта. Выполненное задание служит предметом подробного разбора на занятии.

В процессе занятий мы стремились, чтобы развитие у студентов способности к педагогической рефлексии достигалось за счет, во-первых, обогащения категориального аппарата теоретического педагогического мышления, когда поиск студентами закономерностей педагогической деятельности предполагает отвлечение от единичного, частного и позволяет им выявить закономерности процесса развития ученика, возможности применения знаний общего к конкретной ситуации деятельности; во-вторых, работы студентов с научно-педагогическими текстами, побуждающей размышлять не о системах, концепциях воспитания и обучения, а о том, как исследовать данные системы воспитания, выполнения ими системы рефлексивных упражнений, позволяющих осуществлять оценку себя, своих достоинств и недостатков, понимать не только мир другого, но и то, как этот другой понимает мир; в-третьих, принятия и выполнения студентами педагогических решений тогда,

когда они осуществляют поиск критериев (в качестве критериев выступали нормы педагогической деятельности и нормативное знание), в соответствии с которыми осмысливают и оценивают результаты деятельности, выявляют основания деятельности, определяют принципы выработки и выполнения практических решений, преодоления трудностей, возникающих во взаимодействии с детьми.

На втором этапе формирующего эксперимента с учетом второго и четвертого условий нами был внедрен в учебный процесс элективный курс «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности».

Актуальность элективного курса: современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также способов и форм определения образовательных результатов учебно-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы казахстанского высшего образования, в основе которой лежит идея проверяемости образовательных результатов, прозрачности способов и форм проверки. Особый аспект в исследуемой проблеме приобретает то, что умение рефлексировать включено в число общеучебных умений обязательных для овладения студентами высшей школы.

Владение навыками рефлексии становится особенно важным, когда речь идет о студентах психолого-педагогического направления обучения в вузе.

Цель элективного курса – формирование рефлексивной компетенции студентов для решения конкретных практических задач с использованием проектной технологии; развитие их личностных качеств на основе формирования ключевых компетентностей (комплексное применение знаний, умений и навыков, субъективного опыта и ценностных ориентаций в решении актуальных проблем личности и общества).

Элективный курс рассчитан на 3 академического кредита (90 часов).

Структура курса включает в себя: проведения лекционных (15 часов), семинарских (15 часов), самостоятельная работа студента (60 часов). Предлагаем примерный тематический план элективного курса (Таблица 9)

Таблица 9 - Календарный план курса «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности»

Темы	Учебные часы		
	Лекция	Семинар	СРС
<i>Модуль 1. Введение в педагогическую рефлексию</i>	8	8	30
Тема 1. Понятие рефлексии в истории развития науки	1	1	4
Тема 2. Роль рефлексии педагогической деятельности	1	1	4
Тема 3. Виды педагогической рефлексии	2	2	6
Тема 4. Рефлексивная компетентность педагога	1	1	6
Тема 5. Рефлексивные технологии в системе работы школы	2	2	6
Тема 6. Рефлексивные технологии в образовательном процессе вуза	1	1	4
<i>Модуль 2. Проектная технология в образовательном пространстве</i>	7	7	30
Тема 7. История возникновения и развития проектной технологии	1	1	6
Тема 8. Проектная деятельность и условия ее организации	1	1	6
Тема 9. Выбор темы проекта и формулировка проблематики исследования	2	2	6
Тема 10. Классификация проектов и этапы организации проектной деятельности	2	2	6
Тема 11. Проектная деятельность в образовательном процессе школы	1	1	6
Всего:	15	15	60

Как видно из содержания, элективный курс ориентирован на формирование рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии. Это продиктовано тем фактом, что будущие учителя-предметники, в свою очередь, в предстоящей им профессиональной деятельности будут решать задачи формирования рефлексивной компетенции, на основе проектной технологии и создание условий для использования студентами метода проекта.

В результате разработанного нами элективного курса были проведены занятия лекции, семинары, СРС.

В ходе лекции студентам были даны разъяснения по теме, кратко изложено содержание лекции. Кроме того, были заданы проблемные вопросы, созданы условия для понимания студентами темы.

Элективный курс состоит из двух модулей. В первом модуле рассматриваются шесть тем, а во втором модуле пять тем.

Также на элективном курсе были рассмотрены планы семинарских занятий и задания самостоятельной работы студентов, проектные работы, экзаменационные задания и методическое пособие.

В рамках учебно-методического комплекса разработаны методические пособие «Возможности проектной технологии в формировании рефлексивной компетенции студентов» и методические рекомендации по использованию проектной технологии.

Современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также способов и форм определения образовательных результатов учебно-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы казахстанского высшего образования, в основе которой лежит идея проверяемости образовательных результатов, прозрачности способов и форм проверки. Особый аспект в исследуемой проблеме приобретает то, что умение рефлексировать включено в число общеучебных умений обязательных для овладения студентами высшей школы. При этом, несмотря на давнее обсуждение категории рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, фиксируется дефицит научно-практических знаний о методах и методиках

развития и фиксирования рефлексии у студентов высшего учебного заведения. В психологии рефлексия понимается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, как фундаментальный ментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивидом собственных действий. Владение навыками рефлексии становится особенно важным, когда речь идет о студентах психолого-педагогического направления обучения в вузе.

На семинарском занятии студентам дается просмотр фрагментов художественных фильмов, содержащих проблемно-педагогические ситуации; знакомство с фрагментами текстов художественно-педагогических произведений; текстово-наглядное аналитико-рефлексивное задание, рисуночные педагогические задачи и др.

На семинарских занятиях предлагаются для просмотра *фрагменты художественных фильмов*, содержащих проблемно-педагогические ситуации, которые обучающиеся могут самостоятельно выявить во время их просмотра. Постпросмотровый анализ художественного фильма может осуществляться как индивидуально, так и командой будущих педагогов. Так, например, предлагается анализировать содержание художественного фильма в трёх частях «Частное пионерское» А. Карпиловского. Аудиовизуальная аналитико-рефлексивная задача по постпросмотровому анализу художественного фильма включает в себя следующие вопросы:

1. Какие проблемно-педагогические ситуации показаны в фильме и как они решаются его героями?

2. Каково ваше отношение к данным проблемно-педагогическим ситуациям? Можно ли использовать данный педагогический опыт в образовательном процессе по отношению к современным школьникам?

3. Благодаря решению данной задачи я понял/осознал, что...

А также студенты знакомятся с фрагментами текстов художественно-педагогических произведений. Например, с «Педагогической поэмой» А.С. Макаренко [141]. Использование художественно-педагогических текстов как интерактивного метода и средства формирования готовности к решению возникающих в реальной практике задач обусловлено необходимостью «профессионально-педагогического обогащения», формирования аналитических умений и их проецирования в реальную практику, экстраполяции и рефлексии к собственному пониманию и опыту анализируемого отдельного художественно-педагогического явления.

На фоне работы с указанными текстами формируется индивидуальный стиль решения педагогических задач, осуществляется перевод своих впечатлений в рамки реально существующей практики обучения и воспитания детей, развивается такое важное качество как способность «избегать ошибок персонажей» произведения в лице педагогов. Так, при анализе «Педагогической поэмы» студенты в описываемых ситуациях находят «тончайшие нити» в решении задач воспитания подростков, составляют для себя аналитический банк

ситуаций из данного произведения для пополнения своего педагогического опыта, ищут причины и следствия поступков детей и способов педагогического воздействия великого педагога А.С. Макаренко.

В результате выполнения заданного задания студентам дается задание на разработку проекта на тему «Способы педагогического воздействия».

Текстово-визуальная аналитико-рефлексивная задача обусловлена конкретным содержанием фрагмента художественно-педагогического текста. Так, рефлексивный перенос художественно-педагогического произведения в реальную практику решения профессиональных задач по фрагменту «Педагогической поэмы», когда А.С. Макаренко ударил колониста Задорова, будет включать в себя следующие вопросы:

1. Что послужило первопричиной конфликта советского педагога с колонистом?
2. Почему Задоров обратился к А.С. Макаренко на «ты»?
3. Какие действия необходимо предпринять педагогу в современной школе в возможной аналогичной ситуации?
4. Каково ваше отношение к поведению Задорова?
5. В процессе решения данной задачи я сделал следующие выводы...

Чтение, анализ и решение задач на основе фрагментов художественных произведений будущими педагогами способствует развитию у них познавательного и профессионального интереса [142].

Текстово-визуальная аналитико-рефлексивная задача по анализу публицистических материалов включает в себя следующие вопросы:

1. В чем заключается актуальность анализируемой статьи?
2. Какими научными понятиями оперирует автор? Являются ли они для вас новыми?
3. Какие подходы к решению образовательной проблемы предлагает автор?
4. Как автор решает поставленную проблему?
5. Каково ваше отношение к данным проблемно-педагогическим ситуациям? Можно ли использовать описанный педагогический опыт в образовательном процессе по отношению к современным школьникам?
6. В процессе решения данной задачи я сделал следующие выводы ...

Дается задание подготовить ответ на вопросы в виде проекта.

Студенты разрабатывают информационно-наглядные средства (рефлексивно-пиктографические задачи (рисуночные задачи), интеллект-карты и др.).

Рисуночные педагогические задачи мы рассматриваем как синоним рефлексивно-пиктографических задач, которые представляют собой, согласно Н.Я. Сайгушеву [143], задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом и учителем необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают

наглядно-образную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности. Рефлексивно-пиктографические задачи дают возможность будущим педагогам понять сущность профессиональной деятельности учителя, выявить ее составляющие и соотнести их с решением профессиональных задач.

Рассмотрим пример рисуночной задачи на основе картины Л.Л. Лукониной Овчинниковой «У доски».

1. Опишите устно (письменно) картину.
2. Какими художник изображает учителя и ученика у доски?
3. Каким уровнем педагогической культуры (высоким, средним, низким), на ваш взгляд, она обладала?
4. Какой вид обучения показан на картине? Какие средства обучения изображены на картине?
5. Благодаря ответам на вопросы я понял(а) (осознал(а), что..., задумался (задумалась) над...



Рисунок - Л.Л. Луконина-Овчинникова (1934–2008). У доски. 1952 г.

Визуальная аналитико-рефлексивная задача по разработке и анализу информационно-наглядных средств, в частности, интеллект-карты, имеет следующие задания и вопросы:

1. На основе примера составьте интеллект-карту (карту ума) по теме «Методы обучения», представив на ней классификации методов обучения, данных авторами по различным основаниям.

2. Дополните интеллект-карту рисунками.

3. Особо выделите ту классификацию методов обучения. Какую вы считаете наиболее понятной.

4. Вспомните и напишите, какие методы обучения чаще всего использовал в образовательном процессе ваш любимый учитель. Как вы думаете, чем обусловлен его выбор именно этих методов обучения?

5. Какие методы обучения вы будете применять в своей будущей профессионально-педагогической деятельности? Почему?

6. Какие методы обучения вам представляются наиболее эффективными? Почему?

В ходе самостоятельной работы студентов были даны и выполнены такие задания, как написание эссе, заполнение рефлексивного дневника и рефлексивной таблицы, создание рефлексивного коллажа.

Сочинение-эссе по темам: «Как я понимаю рефлекссию в педагогической деятельности», «Почему я выбрал профессию «учитель»?», «Соответствую ли я требованиям к современному учителю» активизирует рефлексивную деятельность, помогая студентам-бакалаврам понять и осознать деятельность по самоанализу своих действий, своего отношения к педагогической деятельности.

Рефлексивный (франц. réflexion размышление, обдумывание; от лат. reflecto, reflexurn поворачивать, обращать назад) дневник способствует формированию эмоционально-оценочного и ценностного отношения к рефлексивной деятельности, в нем фиксируется факт затруднения в педагогической деятельности и общении, анализируются возможные варианты решения, выбор оптимального с педагогической точки зрения варианта решения.

Заполнение рефлексивной таблицы способствует анализу того, что знал, узнал и хотел бы узнать по данной теме студент-бакалавр, в результате чего актуализируются приобретённые знания и развиваются рефлексивные умения.

Рефлексивный коллаж по теме: «Я в будущей учительской профессии» предполагает развитые креативные способности, помогает выразить и проанализировать свое отношение к педагогической деятельности, ее трудностям, «увидеть» и оценить себя в будущей профессии.

Студентам сначала дается задание написать эссе, заполнить рефлексивный дневник и создать рефлексивный коллаж. И только после этого им предлагается разработать проект на определенную тему. Такая методика использования технологии проекта на уроке позволяет студенту правильно разработать тему.

Использование рефлексивных заданий направлено на формирование рефлексивной компетенции студентов вуза. Признаками сформированности рефлексивной компетенции являются осознание смыслов и ценностей своей педагогической деятельности, положительное принятие своей педагогической деятельности и ее результатов, способность самостоятельно изменить в лучшую сторону неблагоприятный ход событий, находить оптимальные и эффективные решения нестандартных педагогических ситуаций.

Считаем, что использование проектной технологии для формирования рефлексивной компетенции студентов позволит найти положительное решение проблемы.

При применении проектной технологии у студентов развиваются такие умения и навыки, как исследовательские, информативные, рефлексивные, менеджерские, сотрудничество в процессе учебной деятельности; студенты учатся оценивать ход и результат своей деятельности, работать в команде, выступать перед аудиторией, отстаивать свою точку зрения, использовать наглядные средства, учатся слушать иноязычную речь, понимать друг друга при защите проектов. Обучение через деятельность ведёт к овладению искусством коммуникации. Интеграция знаний через творчество в процессе проектной деятельности позволяет успешно поддерживать мотивацию, интерес к языку.

Особенности развития проектной деятельности состоят в формировании у студентов рефлексивной компетенции в процессе проектной деятельности; ориентации студентов на творческое решение проблем; включении студентов в

поисково-исследовательскую деятельность в рамках работы над проектами; формировании у студентов рефлексивно-оценочных способностей, направленности на самооценку, саморазвитие и самовыражение; организации работы в коллективе, формировании коммуникативных умений, гибкости и творческого стиля общения [144].

Нами используется метод проектов при изучении любой темы. Студентами подготовлены проекты по темам: «Роль рефлексии в педагогической деятельности», «Роль рефлексии в различных сферах профессиональной деятельности», «Вопросы формирования рефлексивной компетенции», «Рефлексия в процессе профессионально-личностного саморазвития педагога», «Психологический аспект педагогической рефлексии» и др.

В качестве результата проектов студенты представляют свои работы в виде презентации, в программе Power Point. В качестве примера приведём краткое описание проекта, выполненное совместно со студентами 2-го курса Педагогического факультета КазУМОиМЯ имени Абылай хана.

Для студентов второго курса, обучающихся по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», исследовательские мини-проекты были связаны с изучением детей подросткового возраста, изучением их познавательной активности на уроках, характера межличностных отношений, конфликтности поведения. У старшеклассников изучались межличностные отношения в группе, направленность и уровень сформированности профессиональных интересов и предпочтений, престижность массовых профессий в их оценке. Таким образом, в содержание заданий, кроме задачи овладения методом исследования или диагностики, которые понадобятся им в будущей педагогической деятельности, закладывалась и задача осознанного изучения избранной профессии.

Каждый проект оформлялся как научный доклад и проходил общественную презентацию на занятии. В сообщении докладчик обосновывал цель исследования, выбор методов исследования, иногда и предварительную, рабочую гипотезу, анализировал полученные результаты, формулировал

собственные выводы, а в некоторых случаях и педагогические рекомендации. Таким образом, усваивалась общая логика педагогического исследования, которая будет востребована в работе над дипломным проектом.

Абсолютное большинство студентов справились с предложенными заданиями. Лучшие проекты были расширены и легли в основу научных докладов на студенческую научную конференцию. По нашим наблюдениям, выполнение таких исследовательских мини-проектов доступно студентам второго курса, оно вызывает интерес, позволяет сформировать первые навыки организации исследовательской деятельности, рефлексивной компетенции, повысить мотивацию к изучению педагогики как науки и учебной дисциплины.

Чтобы способствовать формированию рефлексивной компетенции студентов с помощью проектной технологии, в ходе проектной деятельности студенту необходимо ответить на вопросы, касающиеся правильного выполнения проекта, и предоставить письменный отчет.

Таблица 10 - Как правильно выполнить проект и правильно его описать

Вопрос	Ответ
Почему выбрана эта тема проекта	Описание проблемы проекта, (например, актуальность плана)
Что надо сделать, чтобы решить данную проблему	Постановка цели проекта, (например, для удовлетворения каких потребностей будет разработан план)
Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта	Определить задачи разработки проекта, (например, что конкретно необходимо рассмотреть)
Что необходимо разработать, чтобы цель была достигнута	Образ проектного продукта (ожидаемый результат), (например, разработка плана)
Какие шаги необходимо проделать от выявления проблемы проекта до реализации цели проекта	Перечисление основных этапов работы (описание проекта), (например, представление основных разделов плана)
Как будут решаться задачи проекта	Определение способов работы на каждом этапе, (например, изучение литературы)

Когда будут выполняться задачи проекта	Определение сроков работы
--	---------------------------

Письменный отчёт выполнения проекта

Можно предложить следующий шаблон письменного отчета:

Тема проекта - _____

Я выбрал эту тему, потому что - _____

Цель моего проекта - _____

Сбор информации (где и как искал информацию) - _____

В ходе работы столкнулся с такими проблемами - _____

Способы решения возникших проблем - _____

Причины невыполнения сроков работы - _____

Что получилось, а где остались вопросы - _____

Если начать работу заново, то - _____

Работа над проектом дала мне - _____

Работа над проектом показала мне, что (что узнал о себе) - _____

Как данная работа может пригодиться в профессиональной деятельности - _____

Обобщение вышеизложенного позволяет представить технологию формирования и дальнейшего развития рефлексивной компетенции студентов в рамках технологии проектного обучения (рис. 3).

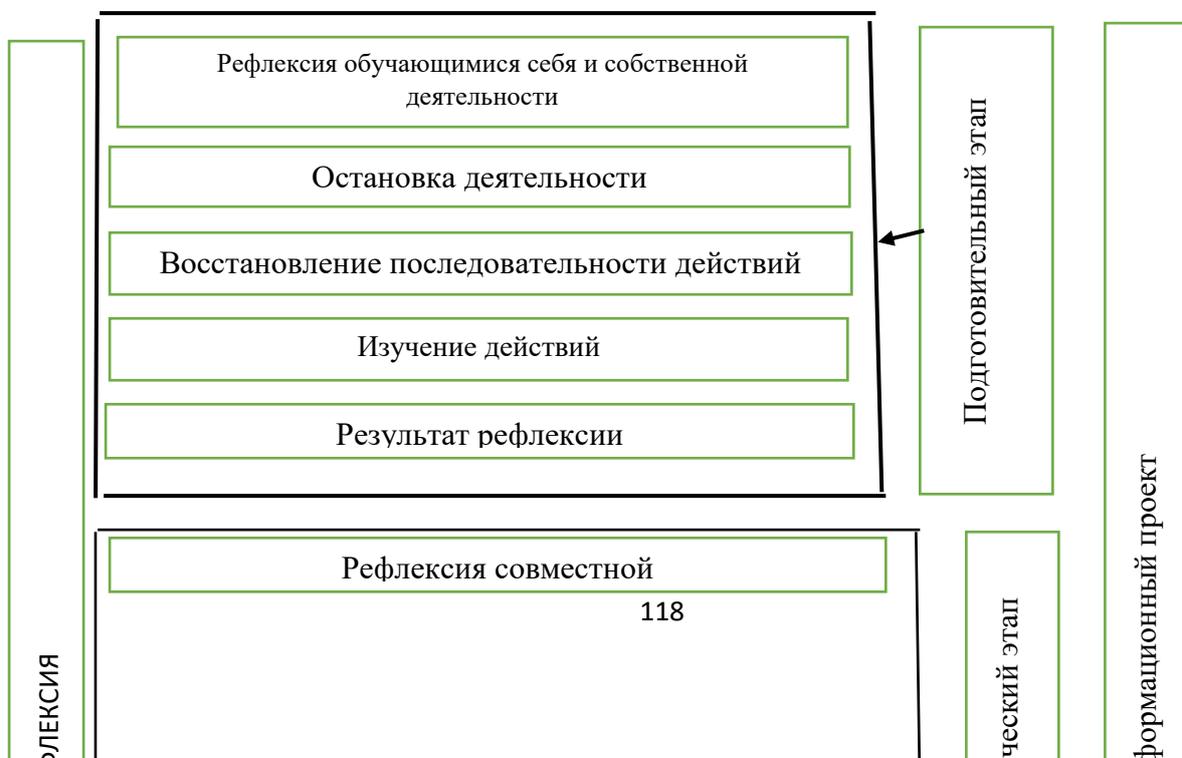




Рисунок 3 - Организации рефлексивной компетенции студентов в рамках технологии проектного обучения

Ниже приведен пример проекта по теме «Дорога в Алматы».

На подготовительном этапе определяется вид проекта (информационный проект), его название: «В городе Алматы интересно жить и учиться!» и временные рамки (3 недели).

Цель проекта – формирование умения осуществлять рефлексия.

Ключевое задание проекта: «Представьте, что вы готовитесь принять делегацию студентов разных стран. Вам следует провести виртуальную экскурсию и ознакомить иностранных студентов с достопримечательностями г. Алматы».

Контекст создания проекта: «Вам необходимо разделить на группы (по 4-5 человек), подготовить презентацию: «Городской альбом», в которой будет представлено описание и фотографии самого яркого и интересного места в г. Алматы, на ваш взгляд.

Метод (метод проектов): создание проекта предполагает совокупность приемов, действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной цели в виде конечного продукта.

Форма работы – групповая (в процессе работы над созданием проекта между участниками распределяются задания).

В рамках подготовительного этапа студентам предлагается определить собственные интересы и то, что необходимо сделать для создания проекта, ответив на следующие вопросы: «Почему я решил(а) рассказать о данной достопримечательности?», «Какой информацией я обладаю о ней на данный момент?», «Что бы я хотел(а) еще узнать?», «Что мне необходимо сделать для выполнения данного проекта?» Опираясь на ответы, определяется план работы, выполнение которого приведет к достижению цели:

- 1) изучить достопримечательности г. Алматы;
- 2) ответить на предложенные вопросы;
- 3) написать текст о самой яркой и интересной достопримечательности г. Алматы;
- 4) подготовить презентацию «Городской альбом»;
- 5) представить тему участникам других групп.

На практическом этапе студенты осуществляют работу над созданием проекта по плану. Сначала им необходимо изучить информацию по теме в соответствии со следующим планом:

- 1) общий обзор: театры, музеи, кинокомплексы, площади, парки культуры и отдыха г. Алматы;
- 2) история создания;
- 3) внешнее описание объекта;
- 4) памятные события;
- 5) легенды и мифы, связанные с объектом;
- 6) современное состояние объекта;
- 7) место расположения;
- 8) впечатления, которые вызывает объект;

9) интересные факты, которые вы узнали о достопримечательностях г. Алматы. Опираясь на ответы, студентам необходимо написать статью и подготовить презентацию. В процессе реализации запланированных действий студенты отражают возникающие трудности и результаты работы в дневнике проекта (табл. 11).

Таблица 11 - Структура и содержание дневника проекта

<i>Действия каждого члена группы</i>	<i>Возникающие трудности</i>	<i>Результат</i>
Поиск необходимой информации		
Пример ответа студентов: Каждый анализирует информацию о достопримечательностях г. Алматы. Мы отбираем необходимую для работы информацию.	Пример ответа студентов: Было трудно найти необходимую информацию.	Пример ответа студентов: У нас много информации о достопримечательностях г. Самары. Мы готовы к следующему этапу работы
Ответы на вопросы		
Пример ответа студентов: Мы разделили вопросы. Студент 1 готовит общий обзор о достопримечательностях г. Алматы: театрах, музеях, кинотеатрах, площадях, парках культуры и отдыха. Студент 2 пишет об истории создания объекта, дает его внешнее описание. Студент 3 отвечает на вопросы о памятных событиях и легендах (мифах), связанных с объектом. Студент 4 пишет о современном состоянии объекта, месте расположения. Студент 5 описывает впечатления, которые вызывает объект, занимается поиском интересных фактов об объекте.	Пример ответа студентов: Некоторые студенты выполняли задания очень долго. Это замедляло работу	Пример ответа студентов: Мы ответили на все вопросы. Мы готовы приступить к написанию текста.
Написание статьи		

Пример ответа студентов: Студент 1, студент 2 и студент 3 пишут статью, основываясь на информации, которую нашли в последний момент. Студенты 4 и 5 корректируют статью.	Пример ответа студентов: Было трудно собрать всю группу.	Пример ответа студентов: Мы написали статью.
Подготовка презентации		
Пример ответа студентов: Студенты 1, 2 оформляют презентацию. Студент 3 подбирает иллюстрации. Студенты 4, 5 готовят текст презентации.	Пример ответа студентов: Было трудно подобрать иллюстрации. Некоторые студенты выполнили свою работу поздно. Было трудно анализировать результаты.	Пример ответа студентов: Мы готовы представить наш групповой проект.
Презентация		
Пример ответа студентов: Мы все представляем наш проект.	Пример ответа студентов: Некоторые студенты не владели своей информацией.	Пример ответа студентов: Мы выполнили наш групповой проект.

На заключительном этапе студенты завершают проектную деятельность подготовкой презентации и представлением своей темы другим группам. После представления проекта подводятся итоги работы. Для этого студентам предлагается проанализировать вклад каждого в групповой проект и характер взаимодействия. Сначала им следует заполнить лист оценки (табл. 12)

Таблица 12 - Лист оценки

Поставьте «+» и «-» напротив имени каждого участника проекта в вашей группе в соответствии с указанными пунктами. Оцените работу каждого участника команды (от 2 до 5 баллов).					
Имена участников группы	Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4	Студент 5
Поиск информации					
Ответы на вопросы					
Участие в написании статьи					
Правка текста					
Дизайн проекта					
Поиск и подбор фотографий					
Подготовка текста для презентации					
Выступление с презентацией					
Оценка					

Затем студентам предлагается оценить групповую работу и написать отчет по проделанной работе в соответствии со следующим планом: 1) цель вашей работы; 2) действия, которые вы предпринимали; 3) ваш вклад в групповой проект; 4) взаимоотношения между участниками вашей группы; 5) определите вклад в групповой проект каждого участника группы; 6) результат, который вы достигли в процессе работы над проектом; 7) трудности, которые у вас возникали в процессе работы; 8) что вы узнали в процессе работы над проектом

На третьем этапе эксперимента (творческий этап) с учетом третьего условия процесс формирования рефлексивной компетенции студентов экспериментальной группы осуществлялся во время педагогической практики. Студентами выполнялись дипломные проектные работы, в прикладном (практико-ориентированном), направлений.

На педагогическую практику были даны задания: разработать и защитить после практики свои проекты по темам, широко представленным в педагогической литературе – «Школа будущего», «Учитель 21 века». В школе студенты познакомились с конкретными проектами учебно-воспитательной работы (конспекты уроков, тематические планы, планы воспитательной работы), наблюдали реализацию этих проектов, анализировали деятельность учителей, предлагали свои варианты форм и методов работы, сопоставляли свои проекты с реальной педагогической практикой, делали выводы о правильности и совершенствовании своей деятельности.

Работа над проектами развивала такие умения, как: определять цель проекта, предвидеть конечный результат, оценить предлагаемые для решения варианты и выбрать оптимальные, подготовить концепцию проекта, создавать целевые программы, определить условия их решения, находить возможные варианты коррекции образовательных и педагогических процессов. Процессы проектирования проходили по схеме: анализ ситуации, выделение проблем, целеполагание, разработка средств реализации проекта, фиксация ожидаемых результатов и критериев их достижения.

Разработанные проекты студенты защищали в форме доклада с последующими ответами на вопросы аудитории. Участие студентов в такой работе является средством глубокого и сознательного усвоения основ педагогики, усиливает профессиональную направленность курса, учит сопоставлять и сравнивать различные способы решения педагогических проблем. В результате рефлексии проектных действий происходит фиксация и соотнесение уровня проектировочных умений на начало и конец педагогического проектирования и понимание причин произошедших изменений.

Проектная технология играет ключевую роль в формировании рефлексивной компетенции у студентов. Развитие данной компетенции, в свою очередь, обеспечивает качественно новый уровень умений в области педагогического проектирования. Проектная деятельность не только способствует осознанию и анализу учебных и практических ситуаций, но и развивает способности к целеполаганию, выбору оптимальных средств достижения целей и оценке достигнутых результатов. Таким образом, внедрение проектной технологии в образовательный процесс способствует не только академическому, но и профессиональному росту студентов, подготавливая их к эффективной и инновационной педагогической деятельности.

На первом этапе формирующего эксперимента (базовый) процесс формирования рефлексивной компетенции студентов осуществлялся в соответствии с содержанием дополнения по курсу педагогика, которая изучалась на первом курсе, задачей дополнения являлась помочь студентам овладеть знаниями основ проектной технологии, с помощью которых у студентов развиваются такие умения и навыки, как исследовательские информативные, рефлексивные, менеджерские, сотрудничество в процессе учебной деятельности; студенты учатся оценивать ход и результат своей деятельности; работать в команде, выступать перед аудиторией, отстаивать свою точку зрения, использовать наглядные средства, понимать друг друга при защите проектов. Обучение через деятельность ведет к овладению искусством коммуникации.

Развитие проектной деятельности студентов в процессе изучения педагогики будет эффективным при реализации следующих педагогических условий: использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии; создание в вузе развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов; осуществление равноправного диалогического взаимодействия участников в процессе проектной деятельности; приобретение студентами личностного рефлексивного опыта в процессе усвоения УМК и реализацией системы принципов (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки).

Особенности развития проектной деятельности состоят в формировании у студентов творческой активности и воображения в процессе проектной деятельности: ориентации студентов на творческое решение проблем: включении студентов в поисково-исследовательскую деятельность в рамках работы над проектами: формировании у студентов рефлексивно-оценочных способностей, направленности на самооценку, саморазвитие и самовыражение; организации работы в коллективе, формировании коммуникативных умений, гибкости и творческого стиля общения. Метод проектов позволяет студентам формировать и некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким качествам можно отнести умение работать в коллективе, способность ощущать себя членом команды – подчинять свой темперамент, характер, личное время интересам общего дела.

Осуществлять работу над проектом можно как и на занятии, так и в режиме внеаудиторной работы. Проект представляется и защищается на казахском и русском языках. В проектном образовании студент становится ведущим субъектом процесса образования, он сам отбирает необходимую информацию, сам определяет ее необходимость, исходя из смысла проекта. При этом отсутствуют готовые, систематизированные знания. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости – дело и забота самого студента. Он не усваивает готовые представления и понятия, но

сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свой проект, свое представление о мире. Для выполнения проектных заданий студенты занимаются активным поиском в Интернете специальных материалов различной тематической направленности, самостоятельным выбором, организацией и структурированием новой информации, участвуют в ее обсуждении, оформлении проекта и его презентации.

Обобщая труды ученых использующих проектную работу на занятиях педагогическим дисциплинам, можно выделить следующие этапы проектной деятельности:

1. Выбор цели, проблемы и определение назначения проекта;
2. Формирование групп единомышленников из студентов, выбравших одну и ту же проблему;
3. Планирование совместной работы;
4. Реализацию плана;
5. Презентацию результатов группы;
6. Оценку предлагаемых каждой группой проектов;
7. Психолого-педагогический анализ.

Отметим, что количество этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от степени его сложности. От занятия к занятию или в рамках одного занятия, выполняя разнообразные задания под руководством преподавателя или самостоятельно, обучающиеся собирают необходимую информацию, обсуждают и оформляют ее. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студента ориентироваться в мире информации, добывать ее самостоятельно, усваивать в виде знания, рационально подходить к процессу познания, т.е. научить учиться.

Нами используется метод проектов при изучении любой темы предмета педагогики. Студентами подготовлены проекты по темам: «Педагогические идеи И.Алтынсарина», «О книге слов Абая», «Национальные ценности – источники нравственности», «Казахстанский патриотизм», «Система критериального оценивания», «О статусе педагога» и др.

В качестве результата проектов студенты представляют свои работы в виде альбомов с фотографиями проектов с использованием компьютерных технологии, проектных технологий, проектных работ в программе Power Point.

При выполнении таких проектных работ студенты лучше осознали, какие приемы работы являются для них более успешными и плодотворными. В результате использования разнообразных методов студенты накапливали опыт творчески преобразующей деятельности, приобретали необходимые знания о методах проекта и потенциале их применения в формировании рефлексивной компетенции.

Так, например, к практическому занятию студенты получают задание выполнить исследовательский мини-проект, предполагающий апробацию одного метода исследования. Перед студентами ставится задача апробировать метод исследования в соответствии с поставленной целью, обработать полученные данные, сформулировать обобщающие выводы и подготовить презентацию проекта.

Каждый проект оформляется как научный доклад и проходит общественную презентацию на занятии. В сообщении докладчик обосновывает цель исследования, выбор методов исследования, иногда и предварительную, рабочую гипотезу, анализирует полученные результаты, формулирует собственные выводы, а в некоторых случаях и педагогические рекомендации. Каждый доклад сопровождается электронной презентацией. Лучшие доклады отбираются для участия в студенческой научной конференции.

На втором этапе формирующего эксперимента (развивающий этап) с целью формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии был введен элективный курс «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности», который был рассчитан на – 90 часов (3 кредита, 2 курс). Основу программы курса составили темы лекций, семинарские и практические занятия, система практических упражнений и заданий, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов по реализации проектных работ.

В конце каждой темы с помощью рефлексивных заданий по элективному курсу: сочинение-эссе, заполнение рефлексивной таблицы, закреплялись и проверялись усвоенные знания и умения по исследуемой проблеме. Так, например, сочинение-эссе которое было проведено по темам: «Как я понимаю рефлексивную деятельность?», «Почему мне нравится работать над проектами?», «Какие возможности рефлексивной компетенции можно использовать в процессе проектной деятельности?», активизировал рефлексивную деятельность, помогал студентам понять и осознать деятельность по самоанализу своих действий, своего отношения проектной деятельности.

Заполнение рефлексивной таблицы, которые использовались в конце каждого модуля способствовало анализу того, что знал, узнал и хотел бы узнать по данной теме студент в результате чего актуализируются приобретенные знания и развиваются рефлексивные умения. В результате использования рефлексивных заданий у студентов проявлялось осознание смыслов и ценностей своей проектной деятельности, положительное принятие своей проектной деятельности и ее результатов, способность самостоятельно находить эффективные решения в процессе проектной деятельности.

На третьем этапе эксперимента (творческий этап) процесс формирования рефлексивной компетенции студентов экспериментальной группы осуществлялся во время педагогической практики. Студентами выполнялись дипломные проектные работы, в прикладном (практико-ориентированном), направлениях.

В ходе выполнения проекта студенты проявляли активность, творческий интерес, получали дополнительный опыт, необходимый для развития проектной компетенции, формировали рефлексивную, профессиональную и проектную компетенцию. В ходе работы были использованы комплекс методов обучения: различные виды бесед (эвристическая, сократическая, герменевтическая), мозговой штурм, рефлексивные методы (письменная рефлексия, аудиорефлексия, рефлексивные задания, рефлексивный дневник, рефлексивный коллаж и др.). Так, например, рефлексивный (франц. reflexion

размышление, обдумывание; от лат. reflecto, reflexurn поворачивать, обращать назад) дневник в котором фиксируется факт затруднения в педагогической деятельности и общении, анализируются возможные варианты решения, выбор оптимального с педагогической точки зрения варианта решения, способствовал формированию эмоционально-оценочного и ценностного отношения к рефлексивной деятельности.

Рефлексивный коллаж проводимы по теме: «Я – учитель новой формации» со студентами помог в развитии креативной способности, выразить и проанализировать свое отношение к педагогической, проектной деятельности, оценить себя в будущей профессии. Так, например, из 32 студентов, 25 студентов убедительно на конкретных примерах описали свое отношение к своей будущей профессии, свое отношение к проектной деятельности; 5 студентов – показали на те трудности, которые встречаются, 2 студентов – не смогли показать свои способности.

3.2 Результаты экспериментальной работы по формированию рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

На заключительном контрольном этапе опытно-экспериментальной работы с помощью повторного анкетирования нами были определены уровни сформированности рефлексивной компетенции студентов по средством проектной технологии. Показатели уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов посредством проектной технологии в начале и конце эксперимента отражены в таблице 22,23.

Обобщающие результаты работы представлены на рисунке 4.

Таблица 22 - Показатели уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии в начале и конце эксперимента (по компонентам)

№	Компоненты	Этапы	ЭГ - 98				КГ - 96			
			Высокий	Достаточный	Средний	Низкий	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
1	Мотивационный	Начало	-	30	45	25	-	28	46	28
		Конец	22	46	30	-	-	33	43	24
2	Когнитивный	Начало		10	55	35	-	8	57	35
		Конец	22	46	29	3	-	11	55	34
3	Организационно-деятельностный	Начало	-	9	53	38	-	8	57	35
		Конец	22	45	29	4	-	11	54	34
4	Личностно-рефлексивный	Начало	-	9	53	38	-	8	55	37
		Конец	20	36	38	6	-	10	55	35

Таблица 23 – Показатели уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии (начало и конец эксперимента, ЭГ – 98; КГ - 96)

	Количество	Высокий		Достаточный		Средний		Низкий	
		Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец
Экспериментальная группа	98	-	21,5	14,5	43,8	51,5	31,5	34	3,2
Контрольная группа	96	-	-	13,5	16,4	52,9	51,7	33,6	31,9

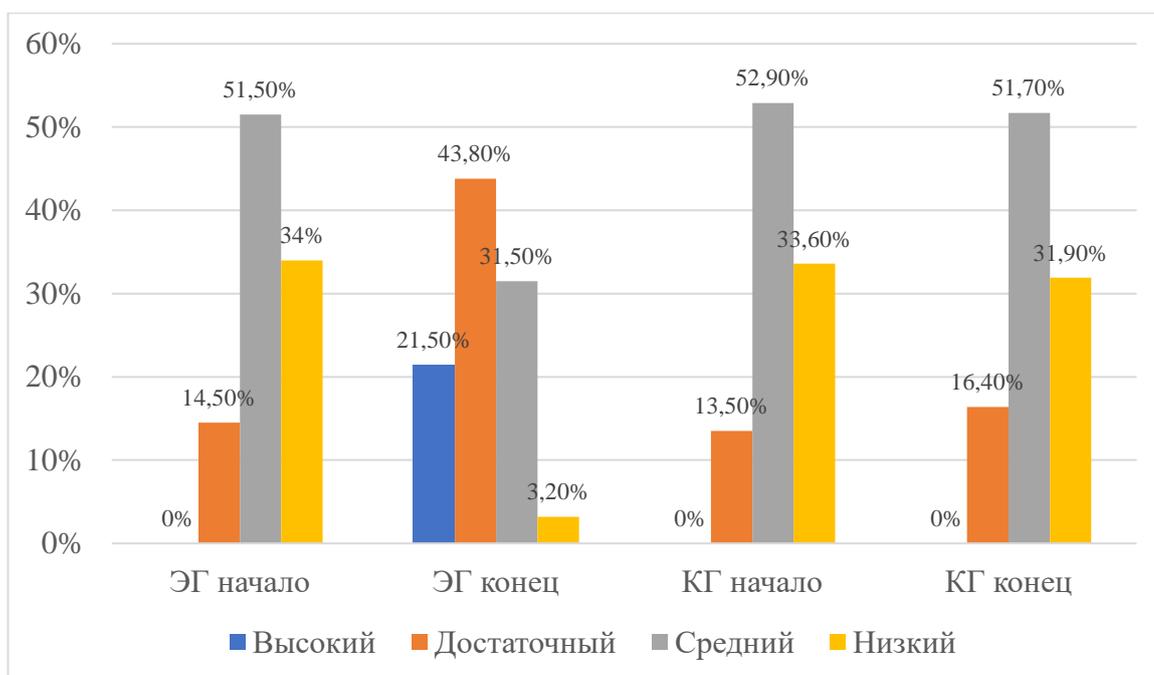


Рисунок 4 – Динамика изменения уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии (обобщенные результаты %)

Обобщенные результаты показывают: если в начале эксперимента в ЭГ студентов с высоким уровнем не было, то в конце высокого уровня достигли 21,5% студентов. Достаточный уровень в начале показали 14,5% студентов, в конце он увеличился до 43,8%. Средний уровень у студентов в начале исследования составил 51,5%, а в конце эксперимента 31,5%. Если в начале эксперимента количество студентов с низким уровнем было 34%, то в конце эксперимента он значительно уменьшился до 3,2%. В контрольной группе таких существенных изменений не выявлено.

С целью проверки уровня сформированности рефлексивной компетентности студентов после проведения разработанного приложения к дисциплине «Педагогика» были использованы следующая методика: «Диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) (Приложение 6).

Методика «Диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) направлена на самооценку

сформированности рефлексивности как профессионально-важного свойства будущего педагога. Участникам предлагалось рассмотреть 27 ситуаций, оценить степень соответствия утверждения личным проявлениям. Обработка экспериментальных данных осуществлялась в соответствии с ключом. Методика позволяла определить уровень выраженности рефлексивности — высокий, средний, низкий.

Полученные данные по методике «Диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой представлены в таблице 19.

Таблица 19 - Данные диагностики студентов по методике «Диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)

Уровень рефлексивности	Количество испытуемых	
	абс	%
Высокий	15	15,4
Средний	48	48,9
Низкий	35	35,7

По результатам проведенной методики выявлено, что у 48,9 % (48 чел.) испытуемых преобладает средний уровень рефлексивности. Обучающиеся этой группы проявляют рефлексивные способности эпизодически, у отдельных студентов они характеризуются поверхностностью. Они способны к самопониманию и самоанализу, однако испытывают сложности при соотнесении собственных действий с действиями окружающих, при осознании отношения к происходящим событиям.

У 40,3 % (35 чел.) испытуемых отмечен низкий уровень рефлексивности. Таким студентам не доступен взгляд на себя со стороны. Им трудно соотнести собственное поведение с поведением других, оценить его, внести коррективы. Они не обращаются к анализу происходящих событий и осуществляемой деятельности как в прошлом, так в настоящем и в будущем, не задумываются о

ее результативности и продуктивности. Они всегда стремятся достичь поставленной цели, но детали, план ее осуществления их не интересует, их действия зачастую характеризуются необдуманностью, импульсивностью. Их не интересует мнение других, мысли и чувства относительно собственного поведения.

Высокий уровень рефлексивности был отмечен у 15,4% (15 чел.) испытуемых. Такие обучающиеся постоянно обращаются к анализу собственных действий, в малейших деталях продумывают собственное поведение, осуществляют детальный разбор недостатков, прогнозируют их последствия, могут определить направления саморазвития, легко изменяют собственное поведение для достижения оптимального результата.

В результате проведенного исследования можно увидеть, что учащийся испытывает повышенное желание узнать и оценить себя как будущего педагога. Однако наблюдается неполное формирование таких свойств.

После реализации второго этапа формирующего эксперимента были использованы следующие методики: «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (О.В. Калашникова) с целью определения уровня сформированности рефлексивной компетентности студентов (Приложение 7) [6].

Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (О.В. Калашникова) направлена на исследование сформированности у студентов уровня педагогической рефлексии. Участникам предлагалось отрицательно или утвердительно ответить на 34 вопроса. Обработка экспериментальных данных осуществлялась в соответствии с ключом. Методика позволяла диагностировать три уровня сформированности педагогической рефлексии — высокий, средний, низкий.

Полученные данные по методике «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О.В. Калашниковой, представлены в таблице 20.

Таблица 20 - Данные диагностики студентов по методике «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (О.В. Калашникова)

Уровень рефлексивности	Количество испытуемых	
	абс	%
Высокий	36	36,8
Средний	48	48,9
Низкий	14	14,3

Полученные данные, свидетельствуют о том, что у 48,9 % (48 чел.) студентов преобладает средний уровень педагогической рефлексии. Педагогическая рефлексия таких обучающихся носит эпизодический характер. Они потенциально готовы к проведению анализа выполняемой деятельности, периодически осуществляют рефлекссию, но не могут вносить коррективы в собственные действия. Для них также важно общественное или авторитетное мнение.

К студентам, имеющим низкий уровень развития педагогической рефлексии, относятся 14 % (14,3 чел.). Они редко прибегают к рефлексии собственных действий, редко анализируют причины своих недостатков и неудач в деятельности. Они не стремятся к анализу собственной деятельности, ее планированию и корректировке. Взгляд со стороны на собственное поведение, мнение окружающих им не интересен. Они придирчивы к другим, видят виновными в существующих неудачах других людей, но не себя, часто ориентируются на общественное мнение, подвержены влиянию авторитетных личностей.

Высокий уровень развития педагогической рефлексии выявлен у 36,8 % (36 чел.) студентов. Такие обучающиеся с легкостью осуществляют рефлекссию, у них сформирован механизм рефлексивной деятельности. Они обладают устойчивыми навыками анализа и оценки собственной деятельности, ее планирования и корректировки в соответствии с субъективно спроектированным планом самосовершенствования и саморазвития.

Полученный результат показал формирование у студентов педагогической рефлексии. В целях формирования рефлексивного умения осуществлен третий этап формирующего эксперимента.

Тест «Размышляем о жизненном опыте» был выбран вследствие соответствия вопросов возрастной группе испытуемых и ориентации на общечеловеческие универсальные ценности - нравственные. Согласно результатам повторного проведенного теста в начале у 52% студентов экспериментальной группы было выявлено пассивное и неустойчивое отношение к нравственным ценностям (низкий уровень), в конце эксперимента он значительно уменьшился до 7,1%, у 39,7% студентов экспериментальной группы недостаточно устойчивое отношение к нравственным ценностям (средний уровень), в конце эксперимента увеличился до 48%. 8,3% студентов экспериментальной группы показали активное и устойчиво-положительное отношение к нравственным ценностям (высший уровень), в конце эксперимента значительно увеличился до 44,9 %. Отношение студентов к нравственным ценностям представлено в таблице 24, в рисунке 5 на сравнительном уровне в соответствии с уровнем сформированности рефлексивной компетентности студентов.

Таблица 24 – Отношение к нравственным ценностям (сравнительный анализ)

Тип группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная (начало)	52	39,7	8,3
Экспериментальная (конец)	7,1	48	44,9

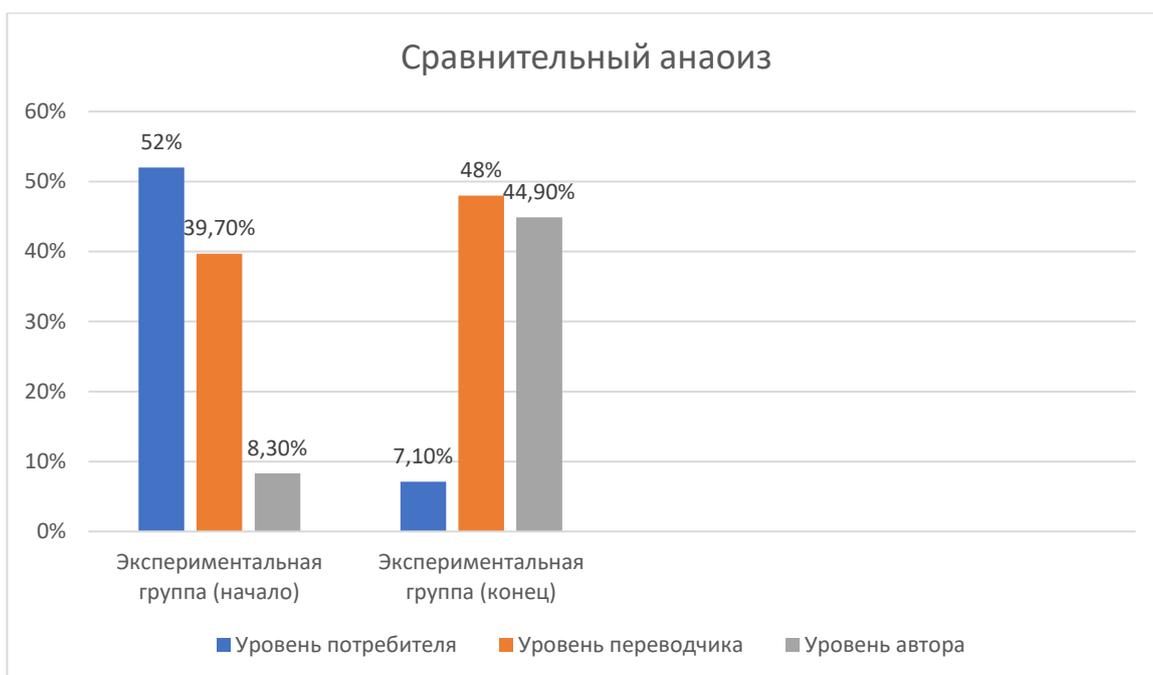


Рисунок 5 - Отношение к нравственным ценностям (сравнительный анализ)

Среди испытуемых студентов для диагностики когнитивного критерия исследуемого явления был проведен тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога» (по К. М. Левитану). Согласно результатам повторного проведенного теста в начале 44,9% студентов экспериментальной не имеют представления о профессиональной роли педагога (низкий), в конце эксперимента уровень значительно уменьшился до 5,1%: 46% студентов экспериментальной группы в начале эксперимента имеют нечеткое представление о профессиональной роли педагога (средний), в конце эксперимента результат показывал 41,8%. 9,1 студентов экспериментальной группы в начале эксперимента имеют четкое представление о профессиональной роли педагога (высший), в конце эксперимента увеличился да 53,1%. Сравнительный результат теста приведены в таблице 25, в рисунке 6.

Таблица 25 - Понимание профессиональной роли педагога (сравнительный анализ)

Тип группы	Уровни
------------	--------

	Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная (начало)	44,9	46	9,1
Экспериментальная (конец)	5,1	41,8	53,1

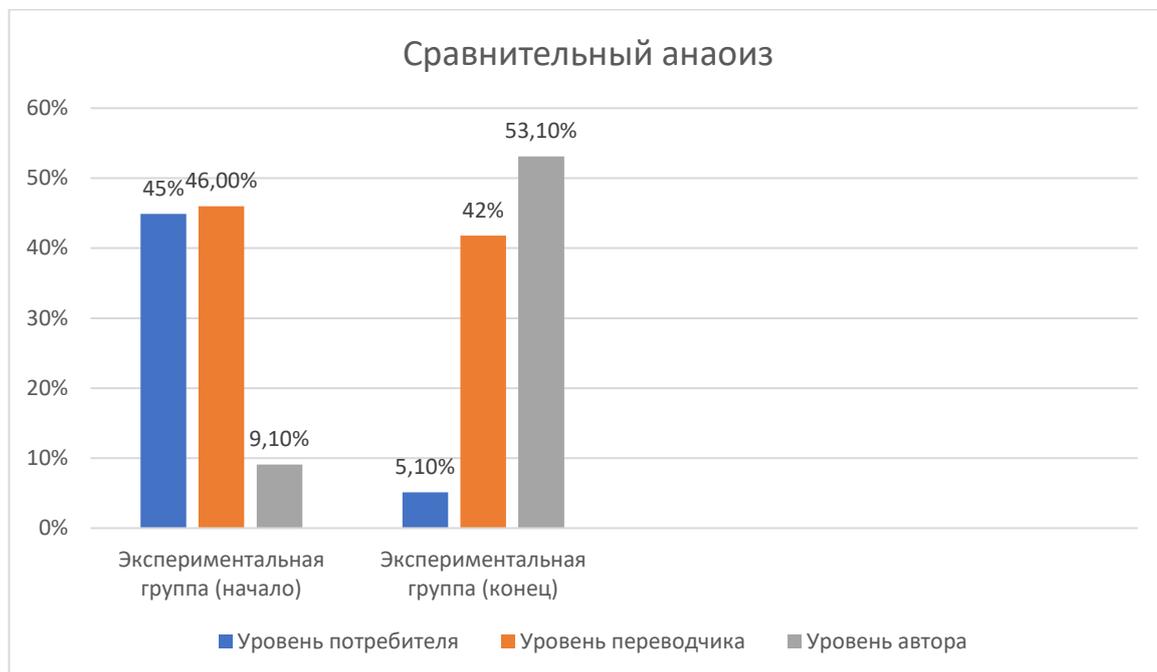


Рисунок 6 - Понимание профессиональной роли педагога (сравнительный анализ)

Тестовая методика определения рефлексивности мышления (по О. С. Анисимову) была использована для диагностики операционно-деятельностного критерия рефлексивной компетентности студентов [154]. Полученные сравнительные результаты приведены в таблице 26, в рисунке 7.

Таблица 26 – Уровень рефлексивности мышления (сравнительный анализ)

Тип группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная (начало)	47,9	46	6,1
Экспериментальная (конец)	12,3	49	38,7

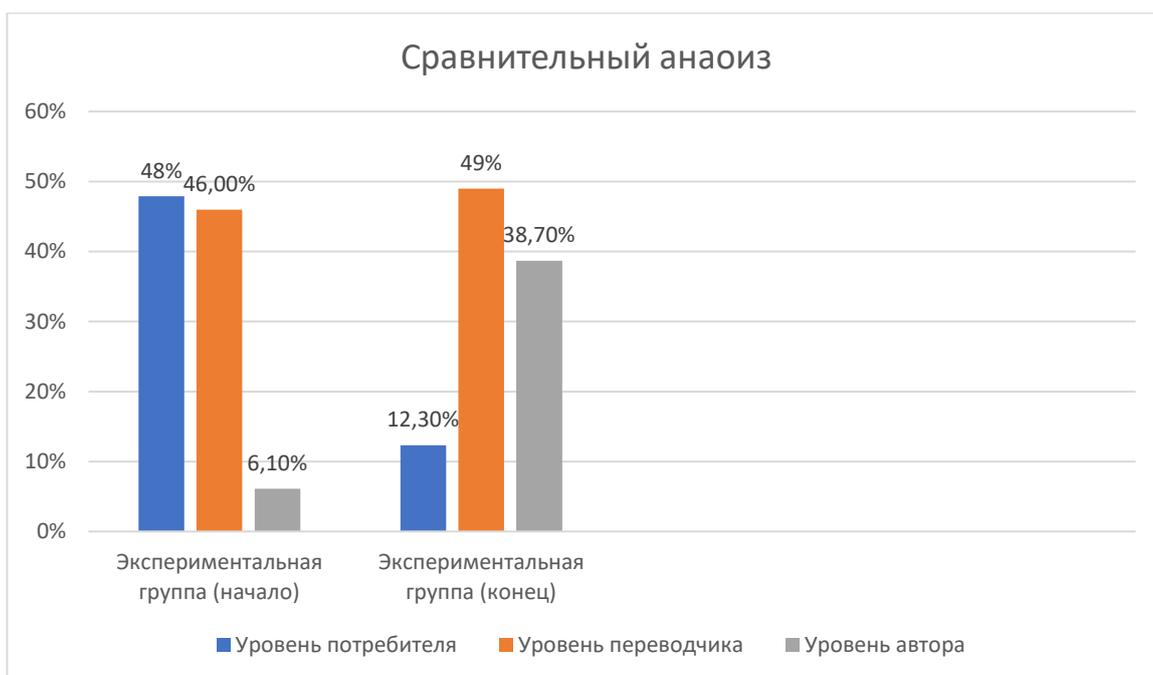


Рисунок 7 - Уровень рефлексивности мышления (сравнительный анализ)

Для определения уровня рефлексивности мышления использовался суммарный подсчет баллов. Анализ результатов диагностики показал, что в начале эксперимента большинство студентов было на низком уровне, не способны искать причину своей неуспешности в самих себе и редко ищут причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения проблемы. В конце эксперимента можно увидеть значительное увеличение числа студентов, перешедших с низкого уровня на высший, т. е. студент способен мыслить рефлексивно, анализировать свои действия и систематически проводить работу.

Для диагностики личностно-рефлексивного критерия рефлексивной компетентности студентов важно также определение самооценки учащихся, поскольку самооценка относится к центральным образованиям личности и в значительной степени определяет поведение и деятельность. Сравнительный результаты проведенной методики изучения самооценки личности (по Н. Бордовской, А. Реану) представлены в таблице 27, в рисунке 8.

Таблица 27 - Самооценка личности (сравнительный анализ)

Тип группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высший
Экспериментальная (начало)	44,9	46	9,1
Экспериментальная (конец)	10,1	43,9	46

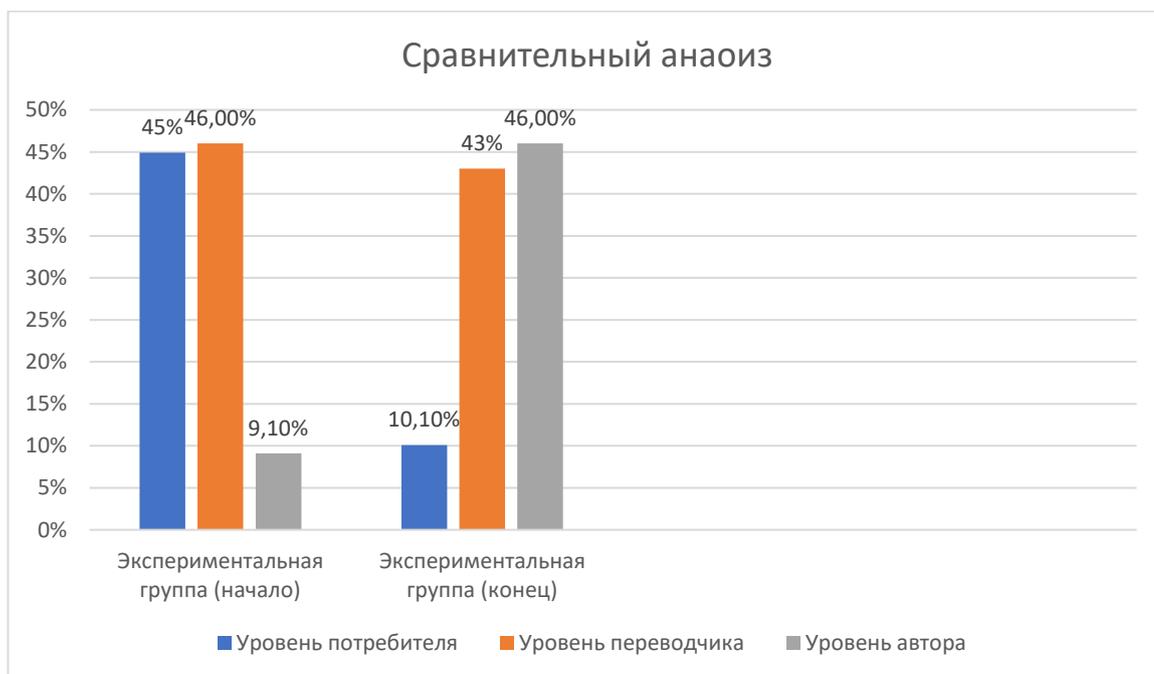


Рисунок 8 - Самооценка личности (сравнительный анализ)

Если мы видим, что самооценка студентов в начале эксперимента находится на очень низком уровне, то к концу эксперимента самооценка студентов значительно увеличилась.

Таким образом, проектной метод имеет высокообразовательную ценность, ориентирован не только на получение знаний, а в большей степени на формирование умений и навыков участия в учебных проектах, возможность индивидуальной творческой самореализации; содействует приобретению конкретного практического опыта который можно использовать на практике; содержит задания проблемного характера как трудолюбие и настойчивость, воля, активность, любознательность, умение работать в команде, нести ответственность за решения, отстаивать свою точку зрения, а также развитию мышления, памяти, эмоции и воображения.

Заключение по третьей главе

Экспериментальная работа проводилась в КазУМОиМЯ имени Абылай хана в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В ней принимали участие 194 студента педагогического факультета иностранных языков, из них 98 в ЭГ, 96 в КГ.

На констатирующем этапе эксперимента в целях выявления первоначального уровня знаний студентов в сфере рефлексивной компетенции был проведен анкетный опрос. Рефлексивная компетентность определялась единством компонентов (мотивационного, когнитивного, организационно-деятельностного, личностно-рефлексивного), а также критериев, показателей и уровней.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что проявление у студентов интереса к рефлексии недостаточное; студенты слабо представляют возможности рефлексивной компетентности в проектной деятельности; частично используют методы проектов в формировании рефлексивной компетенции; пассивное отношение к рефлексии и использования ее при осмыслении своих действий, самооценки в ходе выполнения проектных работ.

Данные констатирующего эксперимента (ЭГ – низкий 34%; средний – 51,5%; достаточный – 14,5%; высокий - 0%; КГ – низкий – 33,6%; средний - 52,9%; достаточный -13,5%; высокий - 0%) и предложенная модель, направленная на формирование рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии послужили основой для проведения формирующего эксперимента, который состоял из трех этапов (базовый, развивающий, творческий).

На первом этапе формирующего эксперимента (базовый) процесс формирования рефлексивной компетенции студентов осуществлялся в соответствии с содержанием дополнения по курсу педагогика, которая изучалась на первом курсе, задачей дополнения являлась помочь студентам овладеть знаниями основ проектной технологии, с помощью которых у студентов

развиваются такие умения и навыки, как исследовательские информативные, рефлексивные, менеджерские, сотрудничество в процессе учебной деятельности; студенты учатся оценивать ход и результат своей деятельности; работать в команде, выступать перед аудиторией, отстаивать свою точку зрения, использовать наглядные средства, понимать друг друга при защите проектов. Обучение через деятельность ведет к овладению навыком коммуникации.

На втором этапе формирующего эксперимента (развивающий этап) с целью формирования рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии был введен элективный курс «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности», который был рассчитан на – 90 часов (3 кредита, 2 курс). Основу программы курса составили темы лекций, семинарские и практические занятия, система практических упражнений, заданий, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов по реализации проектных работ.

На третьем этапе эксперимента (творческий этап) процесс формирования рефлексивной компетенции студентов экспериментальной группы осуществлялся во время педагогической практики. Студентами выполнялись дипломные проектные работы, в прикладном (практико-ориентированном), направлений.

На заключительном контрольном этапе опытно-экспериментальной работы с помощью повторного анкетирования нами были определены уровни сформированности рефлексивной компетенции студентов по средством проектной технологии.

Обобщенные результаты показывают: если в начале эксперимента в ЭГ студентов с высоким уровнем не было, то в конце высокого уровня достигли 21,5% студентов. Достаточный уровень в начале показали 14,5% студентов, в конце он увеличился до 43,8%. Средний уровень у студентов в начале исследования составил 51,5%, а в конце эксперимента 31,5%. Если в начале эксперимента количество студентов с низким уровнем было 34%, то в конце

эксперимента он значительно уменьшился до 3,2%. В контрольной группе таких существенных изменений не выявлено

ВЫВОДЫ

Теоретический анализ и осмысление базовых понятий исследования, позволяют сделать следующие выводы:

Проблема феномена «рефлексивной компетенции» в современной науке является сложным предметом исследования, так как находится на стыке нескольких относительно самостоятельных научных областей знаний: философских, психологических, социальных, педагогических и других смежных дисциплин. До недавнего времени проблема формирования способности человека к осуществлению рефлексивной деятельности была предметом изучения философии, в которой рефлексия в общем смысле рассматривается как качество, характеризующее самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Затем данное понятие из философии

перешло в психологию, которая прослеживает механизмы рефлексивных процессов.

В связи с существующими условиями социальной действительности дефиниция «рефлексивная компетенция» считается устоявшимся понятием. Однако, анализ научной литературы, посвященный проблемам рефлексивной компетентности, показывает, что на сегодняшний день нет единой точки зрения на содержание и структуру этого феномена.

Системообразующими элементами термина «рефлексивная компетентность» являются «рефлексия» и «компетентность», «компетенция», поэтому целесообразно провести анализ предпосылок, явившихся источником построения данных понятий и выявить их сущностные характеристики.

Понятие рефлексии (от лат. *refflexio* - обращение назад), возникшее в философии и означающее процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании, осмысливается в психологии как процесс самопознания субъектом внутренних психологических актов и состояний. В широком понимании рефлексия характеризуется осмыслением человеком оснований собственных действий и поступков, что находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я - исполнитель»), и как ее субъект («я - контролер») регулирующий собственные действия и поступки.

Компетентность как интегральная характеристика эффективности деятельности (поведения) человека, мера успешности достижения цели является предметом и изучения многих наук. При этом деятельность выступает феноменом существования человека.

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).

Обобщив различные подходы к понятию «рефлексивная компетенция» мы сформулировали свое определение, которая рассматривается нами как личностно-профессиональное качество, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности и субъектности студентов через создание ими образа «Я педагог», что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. На наш взгляд, такой подход позволяет в более короткий срок с наибольшим результатом помочь каждому студенту в изменяющейся социальной обстановке найти и познать собственную природу, свое «Я» и выработать рефлексивно обусловленное поведение в будущей профессиональной деятельности.

Компонентный состав рефлексивной компетенции исходит из обобщенной характеристики профессиональной компетентности и включает в себя: мотивационный, когнитивный, организационно-деятельностный, рефлексивно-личностный.

Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей сосредоточено на актуализации потребности студентов в приобретении базисных знаний по теории профессионально-педагогической деятельности, формировании устойчивой мотивации, личного принятия рефлексивной компетенции, потребности в самореализации, стремления к реализации себя в рефлексивно-ориентированном образе учителя. В решении этой проблемы огромны возможности проектной технологии.

За последние годы учеными-педагогами было проведено множество исследований в области разработки и внедрения метода проектов в практику обучения. На сегодняшний день метод проектов трансформировался в педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям к педагогическим технологиям.

В связи с этим в диссертации нами дается подробный анализ современных трактовок таких понятий как проект, проектирование, проектная деятельность, метод проектов, проектная технология.

Проект - преобразуемый объект деятельности, который рождаясь в сознании субъекта, изменяясь в результате действий субъекта, приобретает реальную форму (материальную, знаково-цифровую и др.). Понятие «проект» используется нами в широком смысле – от замысла до реального результата. Проектирование есть процесс реализации проекта, а так как «проект» рассматривается нами в широком смысле, то и проектирование – это процесс разработки проекта от замысла до реального результата. Проектная деятельность – это совокупность действий и операций субъекта, который совершает процесс проектирования.

Результаты анализа различных трактовок «метода проектов», позволяют выделить его основные важнейшие признаки - это наличие значимой проблемы, самостоятельность в решении этой проблемы, а также реальный результат. Нами «метод проектов» рассматривается как педагогическая технология, включающая в себя различные дидактические методы. Возможности метода проектов (проектная технология) заключается в развитии способности более глубокому усвоению программного материала; формировании умений и навыков практического использования изучаемого предмета; планировании собственной учебной деятельности; развитию навыка владения основами профессиональной этики и речевой культуры; а также способности проектирования траекторию своего профессионального роста и личностного развития и т.д.

Методология развития рефлексивной компетенции студентов представляет собой системный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход к формированию у них способности к саморефлексии и критическому анализу собственного опыта и деятельности. В её основе лежит комплексный набор принципов, методов и подходов, направленных на стимулирование и развитие рефлексивных навыков.

Системный подход в нашем исследовании позволяет рассматривать процесс формирования рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии, как целостное единство, включающее в себя структурные компоненты, взаимосвязанные и взаимозависимые друг от друга.

Методологической основой процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии является личностно ориентированный подход, поскольку он направлен не только на знание основ рефлексии, педагогической рефлексии, сущности рефлексивной деятельности, рефлексивной компетенции и рефлексивной способностей, самостоятельности и критичности мышления. Личностно ориентированный подход в проектной деятельности направлен на самопознание и реализацию студентами своих педагогических идей в процессе решения и разработки учебных проектов. С позиции личностно ориентированного подхода необходимо учитывать личностную позицию каждого обучающегося, мотивировать на овладение проектной технологией.

Процесс формирования рефлексивной компетенции студентов опирается на компетентностный подход, подразумевающий развитие у студентов ключевых компетенций, компетенций в педагогической деятельности. Рефлексивную компетенцию студента мы рассматриваем как важную, востребованную обществом компетентность, без высокого уровня сформированности которой студенту будет сложно обучить учеников создавать учебные и исследовательские проекты, разрабатывать каждый их этап в соответствии с требованиями ГОСО РК.

На основе анализа особенностей становления рефлексивной компетентности студентов на основе проектной технологий нами были определены следующие принципы: принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки.

В ходе нашего исследования использовались следующие методы:

– теоретические: анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение; беседа; анкетирование, графические и интерактивные методы, изучение документации; моделирования путей решения проблемы; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольно-оценочный);

– методы обработки данных (математические, статистическое обработка исследовательского материала).

В ходе исследования нами использовались также инновационные методы, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов. В частности, метод проектного обучения, кейс-метод, рефлексивный дневник, рефлексивное портфолио.

В результате проведенных исследований нами разработана модель формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Разработанная нами структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии включает в себя несколько взаимосвязанных между собой блоков (целевой, концептуально-методологический блок, содержательно-деятельностный блок, оценочно-результативный блок).

Целевой блок добавляет в образовательный процесс дополнительную направленность – формирование рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии

Концептуально-методологический блок подразумевает научные подходы, лежащие в основе процесса формирования рефлексивной компетенции студентов (системный, личностно-ориентированный и компетентностный), принципы изучаемого процесса (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки), компоненты (формирование рефлексивной компетенции студентов включающая в себя мотивационный,

когнитивный, организационно-деятельностный, личностно-рефлексивный структурные компоненты).

Содержательно-деятельностный блок раскрывается через средства формирования рефлексивной компетенции студентов: типологию учебно-исследовательских проектов, алгоритм их решения и функции.

Оценочно-результативный блок подразумевает характеристику уровней сформированности рефлексивной компетенции студентов и планируемый результат реализации структурно-функциональной модели процесса формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

А также мы выявили уровневые показатели сформированности рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии (критерий, показатели и уровни).

Эффективность реализации предложенной модели обеспечивается созданием педагогических условий (использование рефлексивно-образовательного потенциала проектной технологии; создание в вузе развивающей среды с активным вовлечением в нее студентов; осуществление равноправного диалогического взаимодействия участников в процессе проектной деятельности; приобретение студентами личностного рефлексивного опыта в процессе усвоения УМК и реализацией системы принципов (принцип диалогичности, принцип субъектности, принцип опоры на наличные и потенциальные возможности личности, принцип доверия и поддержки)) формирования рефлексивной компетенции студентов на основе проектной технологии.

Экспериментальная работа проводилась в КазУМОиМЯ имени Абылай хана в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В ней принимали участие 194 студента педагогического факультета иностранных языков, из них 98 в ЭГ, 96 в КГ.

На констатирующем этапе эксперимента в целях выявления первоначального уровня знаний студентов в сфере рефлексивной компетенции

был проведен анкетный опрос. Рефлексивная компетентность определялась единством компонентов (мотивационного, когнитивного, организационно-деятельностного, личностно-рефлексивного), а также критериев, показателей и уровней.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что проявление у студентов интереса к рефлексии недостаточное; студенты слабо представляют возможности рефлексивной компетентности в проектной деятельности; частично используют методы проектов в формировании рефлексивной компетенции; пассивное отношение к рефлексии и использования ее при осмыслении своих действий, самооценки в ходе выполнения проектных работ.

Данные констатирующего эксперимента (ЭГ – низкий 34%; средний – 51,5%; достаточный – 14,5%; высокий - 0%; КГ – низкий – 33,6%; средний - 52,9%; достаточный -13,5%; высокий - 0%) и предложенная модель, направленная на формирование рефлексивной компетенции студентов средствами проектной технологии послужили основой для проведения формирующего эксперимента, который состоял из трех этапов (базовый, развивающий, творческий).

На первом этапе формирующего эксперимента (базовый) процесс формирования рефлексивной компетенции студентов осуществлялся в соответствии с содержанием дополнения по курсу педагогика, которая изучалась на первом курсе, задачей дополнения являлась помочь студентам овладеть знаниями основ проектной технологии, с помощью которых у студентов развиваются такие умения и навыки, как исследовательские информативные, рефлексивные, менеджерские, сотрудничество в процессе учебной деятельности; студенты учатся оценивать ход и результат своей деятельности; работать в команде, выступать перед аудиторией, отстаивать свою точку зрения, использовать наглядные средства, понимать друг друга при защите проектов. Обучение через деятельность ведет к овладению навыком коммуникации.

На втором этапе формирующего эксперимента (развивающий этап) с целью формирования рефлексивной компетенции студентов средствами

проектной технологии был введен элективный курс «Рефлексия готовности студентов к проектной деятельности», который был рассчитан на – 90 часов (3 кредита, 2 курс). Основу программы курса составили темы лекций, семинарские и практические занятия, система практических упражнений, заданий, направленные на формирование рефлексивной компетенции студентов по реализации проектных работ.

На третьем этапе эксперимента (творческий этап) процесс формирования рефлексивной компетенции студентов экспериментальной группы осуществлялся во время педагогической практики. Студентами выполнялись дипломные проектные работы, в прикладном (практико-ориентированном), направлений.

На заключительном контрольном этапе опытно-экспериментальной работы с помощью повторного анкетирования нами были определены уровни сформированности рефлексивной компетенции студентов по средством проектной технологии.

Обобщенные результаты показывают: если в начале эксперимента в ЭГ студентов с высоким уровнем не было, то в конце высокого уровня достигли 21,5% студентов. Достаточный уровень в начале показали 14,5% студентов, в конце он увеличился до 43,8%. Средний уровень у студентов в начале исследования составил 51,5%, а в конце эксперимента 31,5%. Если в начале эксперимента количество студентов с низким уровнем было 34%, то в конце эксперимента он значительно уменьшился до 3,2%. В контрольной группе таких существенных изменений не выявлено

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Философский словарь [Текст] / под ред. А.А. Гусейнова, Ю.Н. Солодухина. Сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков. – 9-е изд., дораб. и доп. – Москва : Мир философии: Алгоритм, 2021. – 942 с.
2. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 2007. 484 с.
3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИИ им. С М. Кирова, 2004. 216 с.

4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 192 с. (Как мы мыслим).
5. Щедровицкий Г. П. Мышление - Понимание - Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.
6. А.Кунанбаев Книга слов. Алматы, 2020
7. Құдайбердіұлы Ш.Үш анық. – Алматы, 2021. – 200 б.
8. Мамардашвили М.К. Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002.- 832 с.
9. Лекторский В. А. Научное и вненаучное мышление: скользящая граница // Разум и экзистенция: Анализ научных и вненаучных форм мышления -СПб.: РХГИ., 1999. 402 с.
10. Знаков В. В. Психология понимания правды. М.,2005. - 448 с.
11. Жумабаев М. "Педагогика"/М.Жумабаев. -Алматы, 2007.-134 с.
12. Намазбаева Ж.И. История, состояние и тенденции развития современной психологии. Алматы, 2014. 152 с.
13. Әмірова Б.Ә. Жоғары мектеп психологиясы. Қарағанды, 2014. 136 б.
14. Тәңірбергенова А.Ш. Бастауыш сынып математикасын оқыту барысында оқушылардың рефлексивтік қатынастарын қалыптастырудың әдістемесі: автореферат. Алматы, 2020. 32 б.
15. Кенжебаева Т.Б. Болашақ мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін арттыру: оқу құралы. – Астана, 2005. – 190 б.
16. Султаналиева Ш. К. Педагогические основы формирования рефлексивной деятельности студентов бакалаврской системы: автореферат. - Бишкек, 2016. - 19 с.
17. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.; Воронеж. 2018. – 356 с.
18. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности/ А.В. Карпов. - М., Изд. «Институт психологии РАН», 2004. - 424 с

19. Михайлова, Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей / Михайлова Е.С. -Л., 1990. - 27 с.
20. Петухова И. А., Шишкина В. Ю. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности // Сб. науч. тр. Психология студента как субъекта учебной деятельности. М., 2007. С. 56-65.
21. Зак А. З. Развитие и диагностика мышление подростков и старшеклассников. - М.: Педагогика, 2010. 350 с.
22. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Академия, 2002. 272 с.
23. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
24. Султаналиева Ш.К., Бектурова Э.О. Развитие навыков самоорганизации студентов в образовательном пространстве. //Бюллетень науки и практики. – 2022. -5. Стр 657-664
25. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗГУ, 1992. 223 с.
26. Құрақбаев К.С. Университеттік білім беру жағдайындағы болашақ шетел тілі мұғалімдеріне педагогикалық рефлексияны қалыптастыру: 6D010300: док. PhD...дис. – Астана, 2015. – 172 б.
27. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск: КГПУ, 2007. 21 с.
28. .Сластенин, В.А. Педагогика: Учебник / В.А. Сластенин. - М.: Академия, 2018. - 320 с.
29. Муканов М.М. Мышление и интеллект (очерки о традиционном рассудке) (на казахском языке). Алма-Ата, 1980.

30. Оразаева З.Н., Жабагина Р.М. Педагогикалық рефлексия – мұғалімнің кәсіби шеберлігінің негізі: әдістемелік құралы. – Алматы, 2012. – 310 б.
31. Казиев К.О. Рефлексияны дамытудың негіздері. Оқу құралы. – Атырау, 2019. –128 б.
32. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
33. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса. -2-е изд. Мн.: Университетское, 2001. - 95с
34. Орынбаева Ұ.Қ.Болашақ шетел тілі мұғалімінің рефлексивтік құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері. Диссертация. – Алматы, 2021
35. Кажикенова Г.М. Развитие рефлексивного диалога в педагогическом процессе ВУЗа. Диссертация. – Павлодар 20227
36. Кожуховская Л. С. Орлова И. В., Масюкевич Н. В. Рефлексия в вопросах и ответах (на примере преподавания культурологических дисциплин). - Минск: РИВШ, 2007. 128 с.
37. Абдуллина Т.Т., Баданбеккызы З. Использование рефлексии как интерактивный метод в формирования коммуникативных навыков учеников. Вестник КазНПУ, серия Педагогические науки. ТОМ 71. № 3. (2021).стр 161-167
38. .Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
39. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 12-17.
40. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
41. Чошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика – 1997 № 2. – С. 21-27.

42. Абылкасымова А.Е. Совершенствование методико-математической подготовки будущего учителя в условиях реализации обновленного содержания школьного образования //Материалы конференции математиков Казахстана «Актуальные проблемы математики». Известия Международного казахско-турецкого университета им. Х.А.Ясави. Серия математика, физика, информатика. -Т.1. - №1(4). - Туркестан, 2018. – С.5-8.
43. Жадрина М.Ж. Ориентация на результат как условие реализации компетентностного подхода к образованию в школе. – Алматы, 2004.
44. Уринбасарова Э.А. Инновационные направления в системе высшего образования Республики Казахстан. Алматы, 2017
45. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. -М., 2018. – 736 с.
46. Дахин А. Компетенция и компетентность: Сколько их у российского школьника? // Народное образование. 2004. № 4. С. 136-137.
47. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26
48. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с. (Учебное пособие).
49. Озеркова И. А. Классификация ключевых образовательных компетенций с позиции философии космизма // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие ИНЭК, 2007. С. 54-59.
50. Абдуразакова Д.М., Саиева З.Х. К вопросу о развитии ключевых компетенций учащихся во внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №6 (61). - С.7-9.
51. Кужева М. «Компетенции 21 века» в педагогическом образовании. //Actual problems of pedagogy and psychology 2023. Vol. 4, no.6. стр 10-15
52. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 12-17.

53. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: Мифы и реальность // Педагогика. 2007. № Ю. С. 3-12.

54. Гулеева О.Г. Становление рефлексивной компетентности студентов педагогического колледжа средствами интерактивных технологий. Диссертация. – Чита, 2011

55. Сидоров С. В., Гаврилов А. Г. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности //МНКО. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predposylki-proektirovaniya-refleksivnoy-kompetentnosti>

56. Шустова Ю.И. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога. //Вопросы воспитания в современной педагогике. – 2016.

57. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: диссертация. Петрозаводск: КГПУ, 2007. 190 с.

58. . Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ростов-на-Дону: ТГПИ, 2006. 44 с.

59. Давыдова Г. И. Роль рефлексивного диалога в образовательном процессе // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. С. 81-83.

60. Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2011. – С. 106-109. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/669/>

61. Полякова Г.А. К вопросу формирования рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов //The Emissia.Offline Letters.Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1615.htm>

62. Ушева Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: методическое пособие. – Красноярск, 2007. – 88 с.

63. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
64. Хуторской А.В., Ключевые компетенции. Технология конструирования, /А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - jsr25. - С. 55-61
65. Озеркова И.А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm> (дата обращения: 24.09.2022).
66. Разина Т.В. Рефлексия в педагогическом мышлении // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. М. Кашапова. М.: Институт психологии РАН, 2003. С. 233-282.
67. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Дис... канд. психол. наук. – Л., 1993.
68. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – № 11. – 2004 с.
69. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
70. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528с: ил
71. Землинская Т.Е. Формирование самообразовательной компетентности студентов технических вузов на основе проектной технологии. – Диссертация. – Санкт-Петербург, 2006. – 181 с.
72. Әлімов А. Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орнында қолдану: оқу құралы. – Алматы, 2009. – 263 б.
73. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология современной школы: Монография. – Астана: РНПЦ «Учебник», 2012. – 355 с
74. Завалко Н.А. Современные педагогические технологии: Учебник для вузов / Н.А. Завалко, С.Г. Сахариева. – Алматы: Эпиграф, 2017. – 304 с.

75. Низамова М.Н. Современные технологии обучения языку специальности в техническом вузе. Алматы, 2017. 100 с.
76. Кеңесбаев С.К. (2006) Жоғары педагогикалық білім беруде болашақ мұғалімдерді жаңа ақпараттық технологияны пайдалана білуге дайындаудың педагогикалық негіздері: дис...д-ра педагогических наук. Түркістан. – 312 б
77. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие для студентов учреждений сред.проф. образования – М., 2013. – 288с.
78. Садвакасова М.Е. Каршигина Д.А. Жобалау әдісі технологиясы арнайы оқыту орындарында жүзеге асырылуы. //Инновационные процессы образования. – 2017. -4. Стр. 100-105
79. Стернберг В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: дис. канд. пед. наук. Владимир, 2002.
80. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург, Деловая книга, 1996. – 344 с.
81. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников образовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2005.
82. Сердюк М.Л. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся. (На примере образовательной области «Технология»): Дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) / М.Л. Сердюк. - Вятский гос. пед. ун-т, Киров, 2002. - 209с.
83. Пахомова,Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - М.: АРКТИ, 2003. - 112с
84. Крюкова Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование. - Волгоград, 1998.
85. Новикова Т.Д. Проектные технологии на уроках и во внеучебной деятельности. Народное образование. 2000, № 8-9, с.151-157.
86. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - 3 изд., стер. - Москва: Азъ, 1996. - 907 с.

87. Хуторской, А.В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения // Школьные технологии. – 2013. - № 3. – С. 95 – 100
88. Исаев, В. Н. Основы проектирования : учебное пособие для вузов / В. Н. Исаев. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 206 с.
89. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: учебное пособие. – Алматы, 2012. – 355 с.
90. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение - что это? [В сред, шк.: ист. и соврем, аспекты] //Методист. - М., 2004. - №1. - С.39-46
91. Бахишева С. М. Педагогикалық жобалау: теориясы мен технологиясы Алматы,2011. 336 б.
92. Таубаева Ш. Методология методы педагогического исследования. Учебник. Алматы: Қазақуниверситеті, 2019.- 334 с.
93. Корнеев, Д.Н. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования [Текст] / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина // Методика профессионального образования: от теории к практике: сб. статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. – Челябинск: Цицеро, 2016. – С. 60–69
94. Полат Е.С. Метод проектов: типология и структура // Лицейс. и гимназ. образование. -2002. - №9. - С. 9-17.
95. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст]: учеб. пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ. – 2003. – 110 с
96. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение - что это? [В сред, шк.: ист. и соврем, аспекты] // Методист. - М., 2004. - №1. - С.39-46
97. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / автор-сост. Н.П. Несговорова. – Курган: Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.

98. Жаксыбергенов А. Г. Методология и методы научных исследований в дипломных (диссертационных) работах: Учебно-методическое пособие. - PDF, 2,68 мб. - Алматы: РИО АТУ, 2012. - 192 с.

99. Михалкина Е. В. Организация проектной деятельности: учеб. пособие / Е. В. Михалкина, А. Ю. Никитаева, Н. А. Косолапова; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. 146 с.

100. Опарина Е. В. Развитие социальных навыков школьников во внеурочной проектной деятельности в разновозрастных группах: автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2019. 23 с.

101. Orynbayeva U.K., Zhaukumova Sh.S., Smagulov K. Development of pedagogical reflection in the professional training of a teacher of foreign language // Вестник КазНУ, серия педагогические науки. – 2018– №2 (55) – С. 26– 33

102. Егоров, В. В. Методология и методика научного исследования [Текст] : научное издание / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий. - Алматы : Ғылым, 2005. - 353 с.

103. Таубаева Ш., Булатбаева А. А. Методология и методы педагогического исследования: учебное пособие / - Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 214 с.

104. Таубаева Ш. Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері. Оқулық. Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 360 бет

105. Аубакирова, Р. Педагогикалық зерттеу әдістемесі [Мәтін]: оқу құралы / Р. Аубакирова, М. Нұрбекова. - Астана : Фолиант, 2011. - 128 б.

106. Жұмабекова, Ф. Н. Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері [Мәтін]: оқу құралы / Ф. Н. Жұмабекова, Н. М. Нұрғазиева. - Алматы: Отан, 2015. - 158 б.

107. Ряписова А. Г. Рефлексия результатов образовательной деятельности // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 4. – С. 54–65.\

108. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

109. Философский энциклопедический словарь/ М.: ИНФРА - М, 2007, - 576с
110. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков.- М.:Изд-во «Эгвес», 2005. - 176 с.
111. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления / М.И. Махмутов // Педагогика. - 2001. - №10.- С.91-100
112. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319 - III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 09.04.2016)
113. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022 – 2026 годы <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941>
114. Государственные общеобязательные стандарты высшего и послевузовского образования <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>
115. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности) / Ильин Г.Л. - М.:Вузовская книга, 2002. - 224 с.
116. Елина И.Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих / И.Е. Елина: Дис... канд. психол. наук: 19.00.13 Москва, -1999. - 201 с.
117. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
118. Штофф В. А. Проблемы методологии научного познания. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.
119. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования. Тверь: ВА ВКО, 2009. 204 с.
120. Булатбаева А.А. Метод моделирования в исследовательской деятельности магистранта //Вестник КазНУсерия педагогическая. -2013.-2. Стр 42-47
121. Томильцев А.В. Моделирование – ведущий принцип совершенствования организации учебного процесса в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1997.

122. Гребенев И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирование учебного процесса //Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. № 1. С. 28–32.

123. Карпович В.Н. Модель и реальность: об определении понятия теоретической модели как способа описания объекта и предмета научной теории. Философия науки, 2018, № 2, с. 17–29.

124. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001.

125. Гутак О.Я., Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как метод и технология продуктивно-инновационного решения задач профессионально-педагогической деятельности //Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. №5(74). С.154-162.

126. Большой энциклопедический словарь.-2-е изд., перераб и доп.-М: «Большая российская энциклопедия»; СПб: «Норинт», 1999. -1456 с.

127. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность/ В.А. Метаева //Педагогика. - 2006.- №3.- С. 57-61

128. Муқанов М.М. Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте: дис. доктора психол. наук. М., 1980.

129. Аймауытов Ж. Шығармалары. 6 т. шығармалар жинағы. Т.4. Психология, жан жүйесі мен өнер таңдау / Жүсіпбек Аймауытов; ҚР Мәдениет және ақпарат министрлігі, М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер ин-ты.- Алматы: Ел-шежіре, 2013.- 382

130. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. Алматы, 1992

131. Намазбаева Ж.И. Общая психология Алматы, 2006.

132. Нургалиева, Г.К. Методология и технология электронного обучения [Текст] : Монография / Г. К. Нургалиева, 2010. - 198 с.

133. Жумалиева Ж.М. Проявление мотивационных факторов в старшем школьном возрасте в выборе профессии // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 4. С. 96–99.

134. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития педагогической науки// Педагогика в ВУЗе: наука и учебный предмет. СПб.: РГПУ, 2000.- С. 24-31
135. Давыдов В.В. Содержание и строение учебной деятельности/ В.В. Давыдов //Проблемы развивающего обучения. - М., 1986. - С. 145-162,
136. Калдыбаева А.Т., Оралова З.М., Туребеков Б.А. Азыркы илимий көз караштардын контексинде кесиптик компетенттүүлүктү калыптандыруудагы окуучунун индивидуалдык өзгөчөлүктөрү. //Наука, новые технологии и инновации кыргызстана, № 7, 2019.стр 205-208
137. Бекматова Ж. Т., Токтосунова З. Р. Педагогика высшего профессионального образования в кыргызстане и методологические принципы формирования профориентационной идентичности студентов. // Бюллетень науки и практики Т. 9. №4. 2023стр 521-525
138. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах и таблицах: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. - М.: Проспект, 2016. - 248 с.
139. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для ВУЗов. / А,В. Хуторской. -СПб.:Питер,2001.-544 с
140. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. яз. В шк, 2000. - № 2 , 3 . - С.3-10
141. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / Худ. А. Слепков. — М.: Дет. лит., 1986. — 622 с., ил.
142. Сайгушев, Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессионального становления будущего учителя: монография [Текст] / Н.Я. Сайгушев. — СПб.: Образование-Культура, 2001. — 149 с.
143. Светоносина, Л.Г. Рефлексивные методы обучения студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / Л.Г. Светоносина // Наука сегодня: теория, практика, инновации: XXIII Междунар. науч.-практ. конф. (1 октября 2017 г.). – М.: Олимп, 2017.

144. Качалова, Л.П. Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей [Электронный ресурс] / Л.П. Качалова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 21. –