

УДК 378.14

## СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Т.Ф. Ушева (Иркутск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматриваются теоретико-методологические основания становления рефлексивной компетентности будущего педагога, моделирование процесса развития и его реализация в образовательном пространстве вуза. Идея исследования в результативном становлении рефлексивной компетентности обучающегося, рассматриваемой в русле рефлексивной деятельности, основанной на субъектных отношениях, взаимодействии в диалоге, разнопозиционности и индивидуализации. Данные педагогические условия осуществляются в нелинейном и коллективном обучении в вузе на основе осознанного выбора форм, содержания, средств обучения и методов в образовательном пространстве вуза.

Цель исследования – проверка теоретико-концептуальных основ развития рефлексивной компетентности будущего педагога в рамках высшего образования.

*Методологию* исследования составляют научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых в сфере высшего образования. основополагающим в исследовании является компетентностный подход как целеполагающий в образовании.

*Результаты.* Лонгитюдный эксперимент подтвердил правомерность концепции и модели становления рефлексивной компетентности студента в образовательном процессе; показана взаимосвязь характеристик образовательного пространства вуза и программы по индивидуально направленному образованию, обеспечивающих становление рефлексивной компетенции обучающегося.

*Заключение.* Исследовательские результаты показывают, что развитие рефлексивной компетентности будущего педагога в образовательном пространстве очень продолжительный процесс и нуждается в специальной педагогической организации. Педагогические условия, которые усиливают результат развития рефлексивной компетентности у будущего педагога, могут быть использованы в целях реализации образовательной инициативы «Наша новая школа» и совершенствования высшего образования двадцать первого века. Смыслом процесса развития рефлексивной компетентности будущего педагога можно считать самодвижение в профессиональном и личностном плане.

**Ключевые слова:** *высшее образование, преподаватель, студент, рефлексия, рефлексивная компетентность, коллективные занятия, диалог, индивидуальная образовательная программа.*

**П**остановка проблемы. Для педагогического образования двадцать первого века главной целью выступает развитие обучающихся, педагогов будущего; учиться всю жизнь, совершенствуя свои компетентности, постоянно дополняя и насыщая новыми современными знаниями и умениями, полученными на этапе обучения в вузе. Самосовершенствование, основанное на умении учиться, является основополагающим в профессии педагога. Учитель, анализируя многогранность своего внутреннего мира, должен понимать основания собственных

профессиональных поступков и выборов. Познать себя как субъекта профессиональной деятельности педагогу, особенно молодому специалисту, помогает и направляет его сформированная рефлексивная компетентность.

Исследование поставило перед нами задачи понять, что такое «компетентность» и ответить на вопрос: что делать будущему учителю для становления той или иной компетентности?

В стандартах нового поколения компетентность определяется как умение активно использовать полученные профессиональные и лич-

ные навыки и знания в практической или научной деятельности<sup>1</sup>.

При рассмотрении понятия «компетентность» описывается перенос умений и знаний студентов в другую (практическом плане) деятельность.

Рефлексивная компетентность – это способность личности (в нашем случае студента – будущего педагога) осуществлять рефлексивную деятельность, а также стремление к саморазвитию и самореализации.

Переход на уровневое образование связан с более свободным выбором студентов, появляется право и обязанность выстраивать различными способами образовательный маршрут учебной деятельности и профессионального становления. На возможности и особенности каждого студента стали ориентированы программы обучения. Появился и новый социальный смысл образования, который реализуется через образовательную программу, это развитие потенциала личности студента, формирование самостоятельности в определении цели деятельности и методах ее реализации, что нашло отражение в Уставе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет»<sup>2</sup>.

Проблемным полем нашего исследования выступили педагогические условия для становления рефлексивной компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза.

*Цель* статьи – описать результаты лонгитюдного исследования становления рефлексивной компетентности будущего педагога. Это позволит диссеминировать опыт развития рефлексивной компетентности студентов педагогического и психолого-педагогического направлений.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Целевой основой компетентностного подхода в образовании являются компетентности

[Зимняя, 2004]. Одной из ключевых компетентностей для будущих педагогов является рефлексивная (Ю.В. Кушеверская<sup>3</sup>, Н.П. Максимченко<sup>4</sup>). По мнению Е.В. Пискуновой, С. Meierdirk, J. Nam, Т.А.О’Neill рефлексивная компетентность – основа для учебной и будущей профессиональной деятельности [Пискунова, 2005; Meierdirk, 2017; Nam, 2017; О’Neill, 2017].

В психологическом плане этап индивидуализации особо значимый этап духовной жизни молодого человека, он связан с пониманием роли и поиском места в обществе с выработкой собственного мировоззрения, принятием определенных ограничений, определением своей уникальности и творческой инициативы. Индивидуальный подход основывается на понимании потребностей и персональных особенностей каждого студента. В рефлексивном подходе идея индивидуализации подразумевает, что рефлексия индивидуальна, именно поэтому индивидуальный подход необходим к каждому.

Организация и оптимизация педагогического (и в том числе учебного) процесса выстраиваются как гуманитарные практики и дают возможности для каждого студента [Сенько, 2010]. Опыт педагогического образования в российских вузах показал, что для реализации идей гуманитарной практики рефлексивного образования необходимо использовать индивидуальные образовательные программы (ИОП) студентов. Данные программы основываются на студенческой рефлексии, в процессе которой образовательная деятельность студента соотносится с его актуальными индивидуальными качествами и знаниями (представлениями). ИОП оформляется на основе образовательных потребностей, в основе своей содержит образовательные задачи и базируется на индивидуальном образовательном планировании.

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 06.07.2018).

<sup>2</sup> Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» [Электронный ресурс]. URL: [https://isu.ru/ru/about/norms/Ustav\\_14.12.15.pdf](https://isu.ru/ru/about/norms/Ustav_14.12.15.pdf) (дата обращения: 25.04.2018).

<sup>3</sup> Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Петрозаводск, 2007. 21 с.

<sup>4</sup> Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (Уфа, июнь 2011 г.). Уфа: Лето, 2011. С. 106–109.

Теоретический анализ ИОП, исследований В.А. Адольфа, Н.Ф. Ильиной<sup>5</sup>, А.Н. Савчука, позволил понять, что индивидуальная образовательная программа состоит из содержания образования и деятельности по ее реализации [Адольф, Савчук, 2014]. В содержание ИОП входят: знания, информация, способы работы (способы взаимодействия) и технологии, а главное – планирование собственной учебной деятельности.

Взаимодействие основывается на диалоге. Диалогичность учебного общения включает в себя взаимодействия и межличностные взаимоотношения. Принцип диалогичности должен проявляться ни только во внешних, но и во внутренних процессах. Диалог направлен на осмысление предмета, он является неотъемлемой формой существования мышления. «Я – образ» (будущего специалиста, обучающегося, идеального профессионала и т.п.) может выступать одним из предметов мышления, такой внутренний процесс ведет к самоизменению через самопознание.

В свою очередь, диалог, по мнению В.И. Слободчикова и др., формирует и субъектное отношение во взаимодействиях «педагог – ученик»: «Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездетным и безличным. В рамках такой педагогики становится невозможным понимание человеческой субъективности и полноценное развитие человеческого в человеке...» [Слободчиков, Исаев, 2013, с. 89; Thorpe, 2000; Щедровицкий, 1994].

Метапредметность дает возможности «выхода» из образовательной деятельности. Деятельность студента это переводит с узкого предметного на широкий уровень метапредмета. Таким образом, чередуется рефлексивная деятельность с предметной (в учебном, научном, воспитательном процессах): «следовательно, метапредметные результаты... способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач... умение самостоятельно оценивать и принимать решения» [Ушева, 2014 с. 2652].

<sup>5</sup> Ильина Н.Ф. Применение технологии коллективной мыслительной деятельности в образовательном процессе педагогического вуза // Реформирование образования: национальные приоритеты и поиски их решений: труды Междунар. науч.-практ. конф. Тараз: ТарМПИ, 2009. С. 94–95.

Данные результаты дают возможность реализовывать замыслы уровневого обучения, которые предполагают изменения организации образовательного процесса (переход от линейной формы обучения на нелинейную), направленность на компетентный подход в определении результатов, создание модульных учебных планов, направленность на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей и склонностей студентов [Озерникова, 2015; Nam, 2017; Shaydurova at al., 2017 и др.]. Рефлексивное сопровождение студентов в обновленном образовательном процессе «выводит» их на новый уровень осознанности образовательных результатов.

В условиях рефлексивного сопровождения основным управленческим центром является совет образовательной программы (СОП). Основная его цель – качественная реализация программы по направлению подготовки и создание необходимых условий для эффективного достижения образовательных результатов. Базовые задачи, которые решает совет: создание совместного пространства для работы разных кафедр, обеспечивающего качество реализации основных образовательных программ; учебно-методическое сопровождение и контроль качества реализации основных образовательных программ; экспертно-аналитическая деятельность в рамках направления подготовки.

В состав СОП вошли заведующие выпускающих кафедр, преподаватели, занятые в реализации программы, и преподаватели – представители обеспечивающих кафедр. Разные позиции, выход за пределы предметности позволяют такому коллективу анализировать ситуацию с разных сторон и «видеть» многообразие перспектив.

При рефлексивном подходе управленческая деятельность является командной. Главным двигателем коллективной мыследеятельности оказывается рефлексия, за счет рефлексивных процессов происходят мгновенное реагирование на современные требования, анализ настоящей ситуации в контексте будущего, анализ потребностей и возможностей субъектов образовательной программы. Подготовку содержания обра-

зовательных программ организует и координирует СОП. Он может формировать календарный график учебного процесса, предлагать инициативы по содержанию рабочих учебных планов, вносить корректировки в соответствие компетенций и оценочных средств, программ практик студентов и т.д., а главное, осуществлять мониторинг разработки и актуализации основных образовательных программ и всех видов учебно-методической деятельности.

Совет образовательной программы как орган рефлексивного управления положительно влияет на качество субъектов управления – профессиональные компетенции участников.

Г.П. Щедровицкий утверждает, что «человек всегда действует в группе, в коллективе – в ситуации коллективных взаимодействий». При этом человек, находясь в своей ситуации, во взаимодействии с членами своей группы, входит во взаимоотношения с людьми, которые находятся в другой ситуации. Г.П. Щедровицкий считает, что «пространство и время никогда не определяют единство ситуации. Ибо ситуация задается человеческим сознанием, тем, как человек себя осознает, кем он себя осознает, где он себя осознает» [Щедровицкий, 1994]. На этом основании совместное проектирование как содержания, так форм и методов реализации программы дает возможность получать положительные результаты.

В свою очередь, рефлексивное образование меняет и формы общения преподавателя и студентов в процессе обучения. Возможность каждому обучающемуся субъектно действовать в образовательной деятельности, осознавать свою ценность и ценность каждого позволяет коллективная организационная форма учебного процесса [Мкртчян, 2010]. Особенностью коллективных учебных занятий является отказ от единообразия в обучении – студенты могут реализовывать разные цели, изучать разные фрагменты учебного материала, делать это разными средствами и способами, за разный период времени. Надо заметить, что разные студенты осваивают общее содержание учебного материала по разным маршрутам, имея при этом места

пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся – временные кооперации.

Рефлексивные образовательные формы (рефлексивный семинар, дискуссии, аналитический практикум, круглые столы, баллинтговские группы и др., эти формы также могут быть отнесены к активному обучению в высшей школе, только не в контекстном (А.А. Вербицкий), а в рефлексивном подходе, организованы как внешне-практическая учебная групповая деятельность, переходящая затем во внутреннюю активность личности студента, открывают новые возможности для фиксации и визуализации динамики процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения на этапе профессиональной подготовки [Вербицкий, 1991; Ушева, 2017 с. 43].

Исследования Н.Е. Строговой, М.Н. Фроловской, Т.В. Фуряевой, Л.В. Шкериной по вопросам профессионального образования и сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей подсказали нам системную организацию в проведении эмпирического этапа научной работы [Строгова, 2018; Фроловская, 2011; Фуряева, 2012; Шкерина, 2015; Shkerina, et al., 2016].

Материалы и методы. Цель эмпирического этапа научной работы состояла в экспериментальной проверке выдвинутой нами гипотезы о том, что успешность становления рефлексивной компетентности обучающихся обусловлена сформированностью рефлексивных умений, а их становление происходит при определенных педагогических условиях: создание в учебном взаимодействии субъект-субъектных отношений; организация диалога (учебного) в процессе обучения; осуществление учебной деятельности по индивидуально-образовательной программе; обучение педагогическому анализу деятельности с разных позиций: «метапозиция», «учитель», «ученик». Достаточность данных педагогических условий была выверена предварительным исследованием (2003–2008 уч. гг.)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Ушева Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2010. 23 с.

Комплексная диагностика была направлена на определение сформированности рефлексивных умений: личностные, интеллектуальные, коммуникативные и кооперативные.

Для проверки целей экспериментального исследования мы использовали методики: опросник определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В. Карпова), методика определения сформированности умений понимать других в процессе коммуникации и себя (адаптированный вариант методики «Q-сортировка»), методика изучения рефлексивного анализа (С.Д. Неверович, Н.В. Самоукиной, Е.Н. Кучумовой), методика определения кооперативной рефлексии (Т.Ф. Ушевой, Е.А. Паноморевой, Е.В. Паравян) [Карпов, 2003; Ушева, 2017 с. 34].

Сформированность умений понимать себя и других в процессе коммуникации диагностировали при помощи методики «Q-сортировка», адаптированный вариант, предложенный А.В. Батаршевым. Рефлексия является умственным действием по определению основ собственной мыслительной деятельности. Одним из существенных показателей является умение правильно оценить позицию. Для определения уровня развития интеллектуальной рефлексии мы модифицировали методику изучения элементов рефлексивного анализа шахматистов, разработанную С.Д. Неверович, Н.В. Самоукиной, Е.Н. Кучумовой.

Для диагностики умений кооперативной рефлексии была разработана соответствующая

методика (Т.Ф. Ушевой, Е.А. Паноморевой, Е.В. Паравян). Данная методика имеет два этапа: групповой и индивидуальный. В первую очередь студенты участвуют в деятельности и только после практической части переходят к рефлексии индивидуального плана. После этого выводы самонаблюдения сопоставляются с описанием внешнего наблюдения. На основе этого делается вывод. Формулируется заключение о сформированности умений: самоопределение в учебной (профессиональной) ситуации, осуществление организации деятельности пошагово, удерживание задачи коллектива, принятие ответственности за групповые процессы, соотнесение результатов деятельности с ее целью.

Опытно-экспериментальное исследование по формированию рефлексивных умений проводилось с участием студентов Иркутского государственного университета. Процедуры и методы лонгитюдного исследования проводились с обучающимися уровня «Бакалавриат» и «Магистратура» по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование в возрасте от 17 до 21 года и от 22 до 35 лет, в исследовании проведен анализ диагностических материалов 82 обучающихся.

*Результаты исследования.* Методика диагностики рефлексии потребовала сравнения показателей внешнего и внутреннего наблюдения по срезам, отдельно для каждой группы. Сравнение осуществлялось с помощью критерия взаимосвязи Спирмена,  $r$  (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Сравнение внешнего и внутреннего наблюдения  
для экспериментальной группы (уровень «Бакалавриат»)**

Table 1

**Comparison of outer and inner observation for experimental group (Bachelorship level)**

Показатель	1-й срез	2-й срез	3-й срез	4-й срез	5-й срез	6-й срез
Самоопределение	-0,348	-0,123	0,717	0,690	0,938	0,831
Коллективная задача	-0,059	0,309	0,671	0,581	0,897	0,811
Ответственность	-0,080	0,242	0,653	0,844	0,800	0,820
Пошаговая организация	0,174	0,352	0,786	0,886	0,880	0,698
Соотнесение результатов с целью	0,539	0,048	0,867	0,878	0,729	0,799
Общий показатель	-0,178	0,180	0,878	0,910	0,934	0,941

Результаты исследования показали, что уже на первом этапе эксперимента возникали сложности по вопросам самоопределения у студентов экспериментальной группы. Студенты этой группы демонстрировали затруднения в постановке целей в деятельности, испытывали сложности при формулировках и описании результатов деятельности. Это объясняется особенностями становления рефлексии. Механизм «запускается» в момент встречи с какими-либо трудностями. Специально созданная проблематизация, на этапе построения индивидуальных образовательных программ

позволила студентам экспериментальной группы обнаружить им самим собственную учебную некомпетентность (первый этап эксперимента – в процессе учения) и профессиональную (на втором этапе эксперимента – обучение и организация учебного процесса). И только осмысленный выход из проблематизации позволил им видеть позиции участников, четко анализировать цели, соотносить их с результатом, пошагово выполнять действия и нести за них ответственность, а в дальнейшем пользоваться навыками самоанализа и анализа ситуации в целом.

Таблица 2

**Сравнение внешнего и внутреннего наблюдения  
для экспериментальной группы (уровень «Магистратура»)**

Table 2

**Comparison of outer and inner observation for experimental group (Mastership level)**

Показатель	1-й срез	2-й срез	3-й срез
Самоопределение	-0,35	-0,130	0,31
Коллективная задача	-0,05	0,22	0,30
Ответственность	-0,08	0,19	0,48
Пошаговая организация	0,17	0,2	0,62
Соотнесение результатов с целью	0,54	0,03	0,61
Общий показатель	-0,18	0,15	0,52

Обучающиеся уровня «Магистратура» за два года обучения не достигают того уровня, что студенты ступени «Бакалавриат», хотя и находятся в более взрослых возрастных границах. На основании анализа каждого вида рефлексивных умений можно фиксировать системность в их формировании: базовыми являются личностные и коммуникативные, а на их основании формируются интеллектуальные и кооперативные рефлексивные умения.

В специально организованном образовательном процессе студенты овладевают рефлексивными компетенциями. Для этого создаются педагогические условия. Они овладевают умениями принимать самостоятельно решения, прогнозировать последствия принятых педагогических решений, позиционирования и самоопределения в проблемной ситуации, приобретают навыки анализа собственной деятельности

(анализа ее хода и полученных промежуточных результатов), а также осваивают приемы совместной коммуникации, что, по мнению И.И. Бархович и М.И. Шиловой, подготавливает будущего педагога к профессиональным коммуникациям [Бархович, Шилова, 2014 и др.].

Сложнее формируется ответственность за происходящее в группе. В нашем исследовании удалось многократно зафиксировать, что ее развитие происходит только на основе удержания позиции, принятия и удержания коллективной задачи. Говорить о готовности нести ответственность можно только тогда, как сформируются самоопределение и удержание коллективной задачи.

Посредством рефлексивных механизмов достигаются понимание и сознание, что, в свою очередь, происходит через взаимное проникновение знаний и практической деятельности

студентов. Результативными показателями являются конкретные культурные продукты студентов, создаваемые ими в образовательном процессе в вузе: научные статьи, рефлексивные тексты, проекты, программы и т.д.

Важным ожидаемым результатом является переход компетенций студентов на новый уровень развития. Этот переход осуществляется в результате осознания и качественной оценки студентом сущности тех или иных способов действия, реализуемых в современном обществе.

Рефлексивный анализ студентом собственной учебной и профессиональной (в период практики) деятельности, анализ себя как субъекта, провоцирует рефлексивные вопросы: я какой ученик? каковы мои качества личности? каковы мои установки? какие мотивы собственной деятельности? правильно ли я поступаю в ситуации с позиции моих базовых принципов? и т.д. Такое педагогическое условие, как субъектность в образовательном процессе, предполагает и даже инициирует активность студента. У обучающегося всегда есть возможность задать себе вопрос «Для чего я делаю?» и ответить на него. Такие и подобные вопросы, на наш взгляд, характеризуют рефлексивное отношение студента к себе как к субъекту образовательного процесса.

Следовательно, рефлексивный подход в образовательном процессе основывается на идеях, которые могут выступать и педагогическими условиями: субъектности в процессе обучения, диалогичности, метапредметности и индивидуализации.

*Заключение.* Становление рефлексивной компетентности является длительным и трудоемким процессом. Оно требует преподавательской кооперации по учебно-методическим и воспитательным вопросам, изменения способа управления образовательной программой и изменения качеств самих преподавателей.

Главным результатом в становлении рефлексивной компетентности является ее сознательное развитие, которое влияет не только на саморазвитие, но и на профессиональное совершенствование. Это, в свою очередь, помо-

гает выпускникам в постановке и достижении смысложизненных целей, быть более устойчивыми на жизненном пути.

Сознательное развитие рефлексивной компетентности студентов состоит в готовности самостоятельно подвергать анализу ситуации взаимодействия (учебные, профессиональные и др.) с целью перевести проблему (затруднения) в задачи действия для самоанализа и самосовершенствования.

В профессиональной сфере они мотивированы на работу в образовании, понимают социальную направленность будущей профессии, а главное, берут ответственность за продукты своей профессиональной деятельности. При этом студенты – будущие педагоги демонстрируют готовность к коллективной работе, к диалогу с коллегами, способность проектировать и внедрять современные педагогические методики с учетом особенностей обучающихся.

Профессиональная же устойчивость позволяет им легче осознать свое «предназначение» и легче переживать трудности и неудачи в период адаптации в профессии.

Каким будет общество в ближайшие двадцать лет в современном мире: сетевое (по М. Кастелсу), предпринимательское (по А. Турену), открытое (по К. Поперу), информационное (по У. Мартину) – никому неизвестно. Но профессионально действующий субъект в системе образования нужен любому обществу. Поэтому сегодня актуально решение вопроса формирования ключевых компетенций в педагогическом образовании.

В настоящее время получена инновационная практика в системе высшей школы по подготовке будущих педагогов. И данная работа, с одной стороны, уже некоторое обобщение результатов инновационной деятельности по развитию рефлексивной компетентности студентов, организации образовательного процесса и ее мониторинга, с другой – рефлексивная остановка, необходимая для критического анализа собственного педагогического опыта и корректировки программных представлений о педагогическом образовании в целом.

**Библиографический список**

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2014. 353 с.
2. Барахович И.И., Шилова М.И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 37–40.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
7. Озерникова Т.Г. Качество образования – приоритет развития университета // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 2. С. 196–205.
8. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. Вып. 1 (45): Психология. С. 62–66.
9. Сенько Ю.В. Оптимизация педагогического процесса в классическом университете // Педагогика. 2010. № 8. С. 52–58.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
11. Строгова Н.Е. Влияние образовательного пространства университета на формирование профессиональной культуры будущих бакалавров педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1(68). С. 187–189.
12. Ушева Т.Ф. Педагогическое образование в вузе в контексте рефлексивного подхода // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. Красноярск, 2014. № 11.7 (59) С. 2712–2729.
13. Ушева Т.Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9, № 1. С. 42–51. DOI: 10.14529 / ped170106
14. Ушева Т.Ф. Технологические особенности формирования рефлексивной компетентности обучающихся // Школьные технологии. 2017. № 6. С. 34–40.
15. Фроловская М.Н. Гуманитарное основание профессиональной культуры педагога: монография. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2011. 260 с.
16. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России: науч.-метод. журнал. 2012. № 2. С. 80–81.
17. Шкерина Л.В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 264 с.
18. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3–4. С. 76–121.
19. Fedosova I.V., Usheva T.F., Berinskaya I.V., Kibalnik A.V., Gordina O.V. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // Man in India. 2017. Vol. 97, is. 15. P. 539–558.
20. Meierdirk C. Reflections of the future teacher // Reflective Practice. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 23–41.
21. Nam J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity // Reflective Practice. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 123–132.
22. O'Neill T.A. et al. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams // Academy of Management Learning & Education. 2017. Vol. 16, No. 2. P. 257–276.

23. Shaydurova T.Yu., Dorozhkin E.M., Starikova L.D., Shaydurov A.A., Zaitseva E.V. Pedagogical Conditions of Primary Drug Abuse Prevention among Students of a Higher Education Institution [Electronic resource] // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12, No. (7b). P. 1229–1236. URL: <http://www.eurasianjournals.com/Pedagogical-Conditions-of-Primary-Drug-Abuse-Prevention-among-Students-of-a-Higher,78129,0,2.html>
24. Shkerina L.V., Shershneva V.A., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Principles of Contemporary Didactics of Higher Education. European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17, is. 3. P. 357–367.
25. Thorpe M. Encouraging students to reflect as part of the assignment process // Active Learning in Higher Education. 2000. Vol. 1, No. 1. P. 79–92.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-77>

# DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S REFLECTIVE COMPETENCE IN UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

T.F. Usheva (Irkutsk, Russia)

## Abstract

The article considers theoretical and methodological grounds of the process of future teacher's reflective competence formation. The author pays special attention to the ways of modeling and carrying out this process in university learning environment. The idea of the research is the fact that effective formation of a student's reflective competence considered in terms of reflective activity is based on dialogue interaction, subject relations, presence of different positions and individualization. All of this is implemented by collective and non-linear studying at university and by deliberate choice of the content, forms, methods and means of teaching in university learning environment.

*The goal of the research* is to develop, reason and implement theoretical and conceptual grounds of forming future teacher's reflective competence in university learning environment.

*The main methods of the research* are based on analysis and generalization of the results of Russian and foreign scientists' research work in the sphere of higher education. The author uses the following approaches and studies as the base for the research: subject and activity approach to the process of formation of subject of learning and professional activity; personality and activity approach in higher education; multi-subject approach to the organization of learning process; the

theory of interiorization of common historic experience, personality development and transition of joint activities to a subject's inner plan; research of reflection problems; scientific works on the problems of collective training sessions.

*Results.* The longitudinal study has proved experimentally the correctness of the concept and model of forming future teacher's reflective competence in university learning environment. It has also shown the interconnection of university learning environment characteristics and individual educational program, both of which ensure the formation of future teacher's reflective competence.

*Conclusion.* The research results show that the forming of future teacher's reflective competence in university learning environment is a long process that should be deliberately organized. Pedagogic conditions which increase the effectiveness of the process of forming future teacher's reflective competence can be used with the purpose of improving modern higher education and implementing «Our new school» educational initiative. The main point of forming future teacher's reflective competence is personality and professional development.

**Keywords:** *higher education, teacher, student, reflection, reflective competence, collective training sessions, dialogue, individual educational program.*

## References

1. Adolph V.A., Savchuk A.N. Forecasting the formation of professional competence of a graduate of a university: monograph. Krasnoyarsk, 2014. 353 p.
2. Barakhovich I.I., Shilova M.I. Readiness of the future teacher for professional communications // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. № 2 (28). P. 37–40.
3. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M.: Vyssh. Shk., 1991. 207 p.
4. Zimnyaya I.A. Key competences as effective target basis of the competence approach in education. M.: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2004. 42 p.
5. Karpov A.V. Reflexivity as a psychic property and a technique for its diagnosis // Psychological journal. 2003. 24, No. 5. P. 45–57.
6. Mkrtchyan M.A. Formation of the collective method of teaching: monograph. Krasnoyarsk, 2010. 228 p.
7. Ozernikova T.G. The quality of education is the priority of the University's development // Izvestia of the Irkutsk State Economic Academy. 2015. Vol. 25, No. 2. P. 196–205.
8. Piskunova E.V. Professional pedagogical reflection in the activity and training of the teacher // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2005. Is. 1 (45): Psychology. P. 62–66.

9. Sen'ko Yu.V. Optimization of the pedagogical process in the classical university // *Pedagogy*. 2010. № 8. P. 52–58.
10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity: Textbook. 2 nd ed., Rev. and enlarged. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. P. 360 .
11. Strogova N.E. Influence of the educational space of the university on the formation of the professional culture of future bachelors in pedagogical education // *World of Science of Culture of Education*. 2018. No. 1(68). P. 187–189.
12. Usheva T.F. Pedagogical education in the university in the context of a reflexive approach // *In the world of scientific discoveries. Social and human sciences*. Krasnoyarsk, 2014. No. 11.7 (59). P. 2712–2729.
13. Usheva T.F. The role of the teacher in the issues of reflexive support of students in the educational process // *Vestnik SUSU. Ser.: Education. Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 9, No. 1. P. 42–51. DOI: 10.14529 / ped170106
14. Usheva T.F. Technological features of reflexive competence formation in students // *School technology*. 2017. No. 6. P. 34–40.
15. Frolovskaya M.N. The humanitarian basis of the professional culture of the teacher: monograph. Barnaul: Publishing house Alt. State University, 2011. 260 p.
16. Furyaeva TV Higher professional social education // *Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal*. 2012. No. 2. P. 80–81.
17. Shkerina L.V. A methodology for identifying and assessing the level of formation of the professional competencies in future teachers of mathematics / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2015. 264 p.
18. Schedrovitsky G.P. Reflection in activity // *Questions of methodology*. 1994. No. 3–4. P. 76–121.
19. Fedosova I.V., Usheva T.F., Berinskaya I.V., Kibalnik A.V., Gordina O.V. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // *Man in India*. 2017. Vol. 97, is. 15. P. 539–558.
20. Meierdirk C. Reflections of the future teacher // *Reflective Practice*. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 23–41.
21. Nam J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity // *Reflective Practice*. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 123–132.
22. O'Neill T. A. et al. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams // *Academy of Management Learning & Education*. 2017. Vol. 16. No. 2. P. 257–276.
23. Shaydurova T.Yu., Dorozhkin E.M., Starikova L.D., Shaydurov A. A., Zaitseva E. V. Pedagogical Conditions of Primary Drug Abuse Prevention among Students of a Higher Education Institution [Electronic resource] // *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*. 2017. Vol. 12, No. (7b). P. 1229–1236. URL: <http://www.eurasianjournals.com/Pedagogical-Conditions-of-Primary-Drug-Abuse-Prevention-among-Students-of-a-Higher,78129,0,2.html>
24. Shkerina L.V., Shershneva V.A., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Principles of Contemporary Didactics of Higher Education // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. (17), is. 3. P. 357–367.
25. Thorpe M. Encouraging students to reflect as part of the assignment process // *Active Learning in Higher Education*. 2000. Vol. 1. No. 1. P. 79–92.