**УДК 378.147**

**ББК 74.58**

**Н. П. Максимченко**

**МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***Аннотация.*** В статье рассматриваются методы диагностики рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов. Показана взаимосвязь методов диагностики с методами формирования и развития интеллектуального, кооперативного, коммуникативного и личностного компонентов рефлексивной компетентности. В результате исследования мы приходим к выводу о необходимости создания определенной системы диагностических методик для адекватного измерения уровня развития рефлексивной компетентности.

***Ключевые слова:*** диагностика, метод, рефлексивная компетентность, рефлексивная методика, диагностический инструментарий.

**N. P. Maksimchenko**

**DIAGNOSTIC METHODS OF REFLECTIVE COMPETENCE OF STUDENTS**

***Abstract.*** The article is devoted to diagnostic methods of reflective competence students at pedagogical institutes. Intercommunication of diagnostics methods is shown with the methods of forming and development intellectual, cooperative, communicative and personality components in reflective competence. As a result of research we come to the conclusion about the necessity of the certain system creation. This methodic system must be used for the adequate measuring of development reflective competence level.

***Key words:*** diagnostic, method, reflective competence, reflexive methods, diagnose instruments.

Одной из наиболее актуальных проблем прикладных исследования рефлексии является отсутствие адекватной системы диагностических методик рефлексивной компетентности, что затрудняет процесс её адекватной оценки.

В своём исследовании мы опираемся на определение рефлексивной компетентности, сформулированным И. А. Стеценко и Г. А. Поляковой. Данная категория рассматривается как готовность и способность педагога к эффективной рефлексивной деятельности, в структурном отношении представляет собой интегральное свойство личности и включает ряд частных компетенций на основе синтеза теории и практики рефлексивной деятельности, которые проявляются в умении решать рефлексивные задачи, анализировать ход и результаты их решения, вносить целесообразные корректировки в профессиональную деятельность [8, 256].

Сущность педагогической диагностики рефлексивной компетентности заключается в отслеживании качественных изменений субъекта, анализе собранной информации с целью определения удач и неудач в развитии рефлексивной компетентности, в раскрытии смысла изменений, происходящих в субъекте.

К проблеме компетентности специалиста необходимо подходить с точки зрения системного подхода и в этой плоскости рассматривать механизмы её диагностики. Рефлексивная компетентность исследуется нами в четырех аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. Компонентный состав рефлексивной компетентности и его содержание можно представить в виде таблицы 1.

**Таблица 1**

**Компонентный состав рефлексивной компетентности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Интеллектуальный компонент** | **Коммуникативный компонент** | **Личностный**  **компонент** | **Кооперативный компонент** |
| Знания об объекте и способы действия с ним | Представления о внутреннем мире другого человека, причины его поступков | Свои поступки, поведение и образы собственного «я» как индивидуальности | Знание о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия |

Как правило, первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредующих их процессов общения, остальные два – в индивидуальных формах проявления мышления и сознания.

Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексивной компетентности обеспечивают проектирование коллективных действий с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, кооперации их совместных действий. Коммуникативный аспект отражает то, насколько развито общение и межличностное восприятие. В данном контексте рефлексия (по А. А. Бодалеву) характеризуется как специфическое качество познания человека человеком. Личностный аспект представляется как процесс переосмысления. Интеллектуальный аспект проявляется в умении субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные действия.

Таким образом, для диагностики коммуникативного и кооперативного компонентов используются групповые методы (ситуативные задачи, рефлепрактикумы, деловые и ролевые игры, кейс-задания и др.), для интеллектуального и личностного – индивидуальные (опрос, тестирование, портфолио, ведение рефлексивных дневников).

Групповая оценка фокусируется на мониторинге прогресса всей группы в ходе коллаборативной деятельности по выполнению заданий, предложенных преподавателем. Формами оценки в данном случае выступают групповые письменные задания, презентации.

Одним из эффективных средств определения уровня развития рефлексивной компетентности является кейс-метод, который представляет собой сложное образование, характеризующееся проблемным, конфликтогенным, ролевым, событийным, деятельностным и временным аспектами [6, 51]. По своей сути он наиболее близок игровым методам и проблемному обучению, т.к. предполагает активный поиск обучающимися решения предлагаемой проблемы с последующим обсуждением процесса и результата совместных действий всех участников. Итог занятия, проводимого с использованием кейс-технологии подводится с помощью оценки критериев, которые отражают уровень развития рефлексивной компетентности. К данным критериям мы относим:

* владение навыками анализа и критического мышления;
* умение практически закреплять теоретические знания;
* готовность коллегиально определять и решать проблемы;
* готовность решать сложные проблемы в условиях неопределенности;
* владение коммуникативными навыками;
* обладание презентационными навыками;
* уверенность в себе при аргументации и отстаивании собственного мнения, самостоятельности;
* способность учитывать, обсуждать, принимать чужое мнение, готовность идти на компромисс [7, 21].

Таким образом, мы видим, что с помощью кейс-метода можно развивать все компоненты рефлексивной компетентности и отслеживать слабые места, вследствие чего появляется возможность внесения своевременных корректировок в процесс формирования и развития рефлексивной компетентности.

Другим методом, развивающим и одновременно диагностирующим компоненты рассматриваемой компетенции, является педагогическая задача. Она выражает единство цели субъекта деятельности и условий, в которых решается. Задача, направленная на развитие рефлексивной компетентности, должна отвечать ряду требований, для реализации которых и осуществляются педагогические действия. Принимая во внимание особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы, логическую обусловленное и последовательность ее этапов, мы выделяем следующие бинарные группы педагогических задач: 1) аналитико-рефлексивные – задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов (субъект-субъектных отношений, возникающих проблем и др.); 2) конструктивно-прогностические – задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с целью рефлексивно-педагогической деятельности, выработки и принятия педагогического решения, прогнозирования результатов, последствий принимаемых решений; 3) организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов построения педагогического процесса, сочетания многообразных видов рефлексивно-педагогической деятельности; 4) оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития рефлексивной компетентности; 5) коррекционно-регулирующие – задачи коррекции, содержания и методов развития рефлексивной компетентности, установление необходимых коммуникационных связей, их регуляция и поддержка.

Неотъемлемым компонентом развития рефлексивной компетентности выступает творчество. Ситуативные задачи стимулируют творческое отношение к педагогической деятельности. Каждая задача направлена на формирование и развитие определённых рефлексивных умений. Можно выделить комплекс ситуативных задач:

1. Мотивационные ситуативные задачи направлены на формирование у студентов мотивов достижения рефлексивной компетентности, развитие устойчивого интереса к педагогической деятельности, создание мотивационной среды в процессе решения задач.
2. Дискурсивно-педагогические задачи способствуют развитию культуры общения, умений диалогического общения, формирование стиля индивидуальной деятельности, приобретение и закрепление знаний.
3. Творческие рефлексивно-пиктографические ориентированы на осознание особенностей рефлексивной компетентности и её составляющих, анализ собственных действий в контексте определенной ситуации с позиции рефлексивной компетентности, их последующая коррекция, обогащение и закрепление теоретических знаний.
4. Гностико-эвристические задачи развивают критическое мышление, умения выходить из комплексных рефлексивных ситуаций с опорой на логику и интуицию [6, 14].

В результате решения педагогических и ситуационных задач рефлексивная компетентность может быть оценена по следующим критериям:

* активный поиск и самостоятельность решения проблем;
* творческий подход и умение решать нестандартные задачи;
* развитость рефлексивного мышления;
* способность к диалогичному общению, разрешению конфликтных ситуаций.

При помощи задач можно проверить правильность и эффективность принятого решения, оценить результат и своевременно внести необходимые коррективы в процесс развития рефлексивной компетентности.

Анализ ситуации, которая заключена в задаче, позволяет студентам увидеть себя в роли учителя, приобрести определенный опыт нахождения педагогически целесообразных решений с позиции рефлексивной компетентности, что в дальнейшем помогает оперативно и обоснованно ориентироваться в подобных реальных ситуациях. Ситуативные задачи являются соединительным звеном теории с практикой.

Наибольшую эффективность с точки зрения организации процессов личностно-профессионального развития и саморазвития имеют игровые методы и рефлепрактики.

В основе рефлексивно-инновационного практикума лежит представление о развитии как разворачивании творческого процесса саморазвития. Рефлепрактикум позволяет организовать рефлексивную среду, открывающую для осмысления и переосмысления все компоненты профессиональной деятельности. В качестве преимущества рефлепрактикума можно выделить соотнесенность рефлепрактических событий с реальной практикой. Организуется развитие действий и качеств мышления, необходимых для осуществления прогнозирования.

Игровые методы целесообразно подразделить на операционные и ролевые. Операционные игры имеют сценарий, в который заложен алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, таким образом, обучаемый видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события. В условиях ролевой игры учащийся сталкивается с ситуациями из его реальной деятельности и ставят перед необходимостью изменить свои установки. Именно в ролевых играх создаются условия для формирования новых, более эффективных рефлексивных навыков.

Другим методом, исследующим интеллектуальный компонент рефлексивной компетентности, выступает «рефлексивный полилог» [9, 129]. Процедура его реализации предусматривает выявление на начальном этапе уровня компетентности каждого участника относительно тех проблем, которые предстоит решать. Осуществляется это при помощи самодиагностики. Рефлексия полилогического характера рассматривается как процедура последовательного вовлечения участников в процесс обсуждения, в зависимости от уровня их компетентности.

При оценке компонентов рефлексивной компетентности с применением вышеперечисленных интерактивных методов можно использовать следующий набор критериев:

- умения межличностного общения;

- умение организовать самоуправление;

- умение работать коллаборативно;

- умение осуществлять устную коммуникацию;

- умение адаптироваться к меняющимся условиям;

- аналитические умения и умения концептуализации;

- умение решать проблемы;

- умение осуществлять письменную коммуникацию;

- информационная грамотность;

- организационные умения;

- умение выстраивать собственный профессиональный и карьерный рост;

- умение адаптироваться в обществе;

- личностная эффективность;

- профессиональная эффективность.

Индивидуальная оценка рефлексивной компетентности фокусируется на индивидуальном росте каждого студента. Её формы и методы можно представить в виде оценки презентаций, письменных, практических заданий и др. При организации индивидуальной оценки необходимо определиться, с чем будет сопоставляться профессиональный и личностный рост студента:

- с его исходным уровнем;

- с предлагаемым стандартом для индивидуальной личности;

- с предлагаемым стандартом для группы студентов одного возраста и этапа обучения.

К индивидуальным формам оценки рефлексивной компетентности относится рефлексивное портфолио. Оно представляет собой комплекс артефактов, собранных студентом, по которым можно судить о его профессиональном развитии и личностном росте. К артефактам относятся копии заданий, контракты, результаты оценки компетентности на разных уровнях и этапах учебы, выполненные тесты и вопросники, примеры ежедневной работы студента, ведение рефлексивных дневников). Этот метод оформления рефлексивных наблюдений и самооценки собственных ресурсов и результатов деятельности может включать следующие разделы для исследования рефлексивной компетентности:

* личные достижения студента;
* образовательные достижения;
* профессиональные достижения;
* научные достижения;
* рефлексия достижений.

Как правило, оценивание преследует одну из целей: 1) дать человеку информацию о том, что сделано, как сделано и что должно быть сделано для улучшения результата (информационная цель) или 2) проконтролировать результат, часто без качественного анализа выполнения задания и его эффективности (контрольная цель). Для достижения целей высшего образования важно информационное оценивание, поскольку оно ведет к увеличению усилий студентов в обучении, постановке более конкретных и понятных его целей, формированию адекватной самооценки, повышению автономности и внутреннего локус-контроля, развитию внутренней мотивации учения.

Рассмотренные выше малоформализованные методики дают ценные сведения об испытуемом, однако являются очень трудоёмкими для применения.

Важное место в практике оценивания отводится комбинированию широкого круга методов оценки компетентности студентов. Тем самым достигается возможность проверить большее количество умений, знаний учащихся. Сама оценка становится надежной в силу отсутствия зависимости от какого-то одного метода. Поэтому в полноценном диагностическом обследовании необходимо сочетать малоформализованные и строго формализованные методики (т.е. тесты).

К индивидуальным формам оценки можно отнести методики и тесты определения уровня рефлексии, однако для диагностики рефлексивной компетентности необходимо провести их анализ. В зависимости от того, какие критерии представляют интерес и какие цели преследует исследователь, выбирается соответствующая методика.

Представим некоторые методики, определяющие уровень рефлексивности.

О. С. Анисимов рассматривал рефлексивную компетентность с точки зрения методологии. Его методика «Определение уровня рефлексии» представляет собой опросник, с помощью которого исследуется рефлексия по 3 критериям: уровень [рефлексивности](http://www.vashpsixolog.ru/index.php/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection) личности, уровень коллективистичности личности и уровень самокритичности личности [1, 48]. Следует заметить, что методика О. С. Анисимова больше направлена на определение рефлексивности мышления. Таким образом, с помощью данной методики можно выявить уровни развития интеллектуального, кооперативного и личностного компонентов рефлексивной компетентности.

Методика определения уровня рефлексивности по В. В. Пономарёвой представляет перечень прямых и обратных утверждений, распределенных на 4 группы: 1) ретроспективная рефлексия деятельности; 2) рефлексия настоящей деятельности; 3) рассмотрение будущей деятельности; 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми. Результатом применения данной методики будет измерение уровня рефлексии деятельности. Трансформируя методику В. В. Пономарёвой, становится возможным исследовать коммуникативный и личностный компоненты рефлексивной компетентности [5, 161].

Среди наиболее распространенных методик, имеющих методологическое обоснование и экспериментальную апробацию, следует отметить методику диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности А. В. Карпова, где рефлексия понимается как психическое свойство. Результаты применения этой методики показывают существование зависимостей между уровнем развития рефлексивности и результативными параметрами, а также процессуально-стилевыми особенностями профессиональной деятельности. Установлены и проинтерпретированы не описанные ранее закономерности детерминационной роли рефлексивности в структурной организации иных психических свойств и индивидуальных качеств личности. Методика А. В. Карпова позволяет нам определить уровень развития всех компонентов рефлексивной компетентности, что делает её более универсальной для исследователей [4, 55].

Как мы знаем, рефлексия осуществляется только через аналитическую деятельность, т.е. имеющийся опыт превращает в присвоенное знание. Посредством рефлексии знание структурируется и обобщается, становясь способом деятельности. Вследствие этого, интересным представляется алгоритм входа в рефлексивную позицию Б. М. Островского, состоящий из 4-х рефлексивных слоев. 1-й слой делится на исследовательскую, критическую и нормативную части. Испытуемый ведет анализ своей деятельности, начиная с поверхностного понимания, с каждым слоем постепенно углубляясь: ищет причинно-следственные связи, проводит оценку результатов своей деятельности [3, 307].

Анализ современной образовательной ситуации показывает, что одной из проблем диагностики рефлексивной компетентности является недостаток диагностического инструментария (системы диагностических методик), который бы позволял проследить динамику изменений в процессе становления будущего учителя. Важным этапом в решении данной проблемы может стать создание комплекса адаптированных методов, применяющихся как для развития, так и для диагностики рефлексивной компетентности, а также системы тестовых методик, модифицированных для определения каждого компонента исследуемой компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимов, О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дис. … д-ра психол. наук / О. С. Анисимов. – М., 1994. – 86 с.

2. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков: Изд-во ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

3. Даутова, О. Б. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования / О. Б. Даутова, С. В. Христофороф // Инновации и образование: сб. мат-лов конф. – СПб., 2003. – С. 304-309. – (Simposium. Вып. 29).

4. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003 – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

5. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М.: ИП РАН, 2000. – 283 с.

6. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев, 2002. – С. 51.

7. Технологии гуманитарной экспертизы и социального аудита: учебно-метод. комплекс / под ред. В. В. Тимченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 21.

8. Стеценко, И. А. Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход / И. А. Стеценко, Г. А. Полякова // Сибирский журнал. – 2011. – № 10. – С. 256-260.

9. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000.