

УДК 378.02

*Л. В. Красовская***РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

*В статье рассматривается актуальная проблема профессиональной подготовки специалистов сферы образования, заинтересованных в постоянном саморазвитии, самовоспитании, самосовершенствовании. На основе анализа имеющихся в педагогической теории представлений о рефлексии раскрывается сущность рефлексивной компетенции как ключевой в деятельности учителя трудового обучения.*

**Введение**

Трансформация целей образования и критериев его эффективности, приведение их в соответствие с изменяющимися социальными и личностными потребностями, последними достижениями естественных и гуманитарных наук имеет прямое отношение к трансформации педагогической деятельности и пересмотру требований к профессиональным и личностным качествам педагога. Приоритетное значение приобретают такие задачи профессионального педагогического образования, как формирование умений проектировать и осуществлять педагогическое взаимодействие, регулировать и корректировать его, оценивать и объяснять причину расхождений между целью и результатом, способности ориентироваться в современных научных концепциях, адекватно оценивать свой профессиональный уровень, видеть возможности развития своего личностного потенциала. Реализация этих задач возможна только на основе сформированной рефлексивной компетенции.

Необходимость формирования умений, обеспечивающих рефлексивную компетенцию учителя трудового обучения, обусловлена задачами, которые должны решаться в системе его профессионального образования:

- подготовка профессионально мобильных специалистов, способных работать в изменяющейся образовательной ситуации, в условиях модернизации образования и технологии обучения;
- подготовка специалистов, заинтересованных в постоянном саморазвитии, самовоспитании, самосовершенствовании профессиональной компетентности [1].

Наряду с этим учитель трудового обучения должен владеть рефлексивными умениями в силу специфики своего предмета. Исследования научной школы В. Д. Симоненко выявили, что в процессе технологического образования формируются не только технологически важные свойства личности: мышление, глазомер, пространственное воображение, двигательная сноровка, физическая выносливость, но и широкий спектр личностных качеств: гуманистическая направленность, самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, требовательность, добросовестность и др.

**Результаты исследования и их обсуждение**

В общественном сознании бытует мнение, что трудовое обучение нужно только тому, кто в дальнейшей жизни будет заниматься практическим трудом. Такой вывод подтверждает проведенный нами опрос. В реальной практике роль этого учебного предмета не осознается ни родителями, ни учащимися. Интерес к трудовому обучению угасает по мере взросления учеников. Старшеклассники считают его «скучным», «неинтересным», «ненужным для получения будущей профессии». Основными мотивами поступления в педагогический вуз и выбора специальности «учитель трудового обучения» являются не «желание работать учителем», «любовь к детям», а «возможность с наименьшими затратами получить высшее образование», «близость вуза к дому», «совет родителей» и т. п.

Создается ситуация, когда высокая социальная, государственная, личностная значимость для каждого ученика его реальной подготовки «к самостоятельной трудовой деятельности в условиях динамически развивающихся общества, производства, науки, информационно-электронных и других технологий, рыночных отношений», задекларированная в Концепции учебного предмета «Трудовое обучение» [2], не находит поддержки среди субъектов этого процесса (учеников и родителей), которые не испытывают настоятельной потребности быть его участниками. Наиболее сложно обстоит дело с формированием мотивации и развитием интереса к овладению учебным материалом по трудовому обучению, не реализуется его огромный воспитательный потенциал.

Деятельность учителя трудового обучения имеет определенную специфику, по сравнению с деятельностью любого другого учителя-предметника. Наряду с педагогическими технологиями он должен владеть определенными технологиями из различных отраслей народного хозяйства (технологией обработки различных материалов, технологией приготовления пищи, технологией выращивания растений и т. д.). Таким образом, профессия учителя трудового обучения, как никакая другая педагогическая специальность, имеет интегративный характер, а следовательно, требует определенных интегративных умений.

Кроме этого, в отличие от педагогов других специальностей, учителю трудового обучения предоставляется большая свобода действий, заложенная учебным содержанием предмета (программа включает и инвариантную (обязательную), и вариативную (на выбор) части). Но этот же факт требует от него и большей ответственности. Ему необходимо точно определить, в чем больше нуждаются, чем интересуются учащиеся, какой раздел вариативной части программы соответствует региональным особенностям, имеются ли необходимые средства для его изучения.

Все эти моменты требуют от учителя трудового обучения осознания смысла своей профессии и собственной педагогической деятельности, рефлексивного отношения к ней. Осознанность профессиональной деятельности, ее ценностей, мотивов, содержания, средств достижения цели провоцирует развитие процессов самоопределения, самовыражения, самоизменения. Значимость этих задач убеждает в том, что формирование у будущего учителя трудового обучения умений, обеспечивающих рефлексивную компетенцию, является актуальной задачей профессионального педагогического образования.

Использование компетентностного подхода в качестве методологического основания в ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (В. А. Адольф, Е. В. Бондаревская, Т. Браже, В. А. Демин, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.) и современных требований к педагогической деятельности позволило выявить в структуре профессиональной компетентности учителя рефлексивную компетенцию.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе последних лет используются понятия «компетентность» и «компетенция». Обращение к словарным источникам и имеющимся определениям позволило нам развести эти понятия.

Мы разделяем точку зрения исследователей (С. Е. Шишов, Т. Э. Кочарян и др.), которые считают, что знания, умения и опыт определяют компетентность человека, а компетенция обуславливает его способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации. Исходя из этого можно утверждать что, компетенция представляет собой общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [3].

Кроме этого, словарь русского языка толкует понятие «компетентный» как «обладающий компетенцией». «Компетенция» в данном контексте рассматривается как круг полномочий какого-либо лица или дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению [4, 85]. Таким образом, мы рассматриваем понятие «компетентность» как более широкое по отношению к «компетенции», иными словами, компетентный специалист может владеть несколькими компетенциями.

Согласно идее компетентностного подхода основным результатом профессиональной подготовки должно стать формирование компетенций. В этой связи на первый план выступает задача определения номенклатуры компетенций специалиста, подлежащих формированию, и их классификация. В мировой практике принята классификация компетенций по следующим видам: ключевые, базовые и функциональные. Функциональные компетенции представляют собой совокупность характеристик конкретной деятельности и отражают набор функций, характерных для данного рабочего места. Базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности, являются общими для всех педагогов, независимо от их специализации, и отличают все сообщество педагогов от, например, юристов, медиков, инженеров. Функциональные и базовые компетенции, хотя и не называются так напрямую, прописаны в квалификационной характеристике учителя трудового обучения, а их формирование обеспечивается в ходе реализации учебного плана подготовки учителей. Менее разработанным в научных исследованиях является вопрос о ключевых компетенциях. В большинстве публикаций они трактуются как компетенции, общие для всех профессий и специальностей. Ключевыми компетенциями можно назвать такие, которыми, во-первых, должен обладать каждый член общества и которые, во-вторых, можно было бы применять в самых различных ситуациях. Ключевые компетенции являются, таким образом, универсальными и применимыми в разных ситуациях. Они не

зависят от профессии, а обладание ими становится необходимым не только для достойного образовательного уровня, но и для успешного трудоустройства и дальнейшего карьерного роста.

Признаками ключевых компетенций являются следующие:

- интегративность;
- многофункциональность;
- надпредметный и междисциплинарный характер;
- многомерность.

С точки зрения компетентностного подхода, «новая компетентность» (Б. С. Гершунский) позволяет специалисту ориентироваться в круге вопросов, не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозиданию, готовность обновлять свои знания. Очевидно, что такую мобильность, креативность, способность к непрерывному самообразованию и самоизменению обеспечивают ключевые компетенции.

Одна из задач нашего исследования – раскрыть сущность рефлексивной компетенции как ключевой в деятельности учителя трудового обучения.

В психолого-педагогической литературе доказывается наличие рефлексии в структуре педагогической деятельности, рассматривается ее роль в становлении и развитии профессиональной компетентности.

Н. В. Кузьмина, анализируя педагогическую деятельность, выделяет среди ее компонентов гностический. Он, по мнению ученого, является определяющим, поскольку направлен на познание объекта своей деятельности, содержания и способов педагогического воздействия, особенностей своей личности и результатов учебно-воспитательного процесса. Овладение данным компонентом, считает Н. В. Кузьмина, определяет уровень педагогического мастерства, о котором можно судить по тому, в какой степени решение практических задач основывается на теоретическом осмыслении учителем своей деятельности [5]. Автор пишет об аналитической деятельности, но указание на такие операции, как познание, осмысление, дает нам основание видеть в гностическом компоненте рефлексивную составляющую.

В более поздних психолого-педагогических исследованиях (О. С. Анисимов, И. И. Казимирская, С. С. Кашлев, Ю. Н. Кулоткин, В. А. Слостенин, Т. С. Сочень, Г. С. Сухобская, И. Г. Татур, Г. П. Щедровицкий и др.) рефлексия рассматривается как самостоятельный компонент профессиональной деятельности учителя.

Многочисленными исследованиями (А. А. Ахаян, В. А. Болотов, О. Е. Лебедев, Л. М. Митина, В. В. Сериков, Т. И. Шамова, М. А. Холодная, А. В. Хуторской и др.) доказано, что именно рефлексия является механизмом саморазвития и средством мобилизации всех личностных ресурсов, позволяющим обобщить имеющиеся у субъекта знания и опыт деятельности при решении профессиональных педагогических задач.

По мнению Т. А. Кольшевой, рефлексия позволяет учителю превратиться из формального исполнителя директивных требований и указаний в специалиста, способного к творческой интерпретации идей, подходов, технологий в сфере своей деятельности [6].

И. А. Стеценко называет рефлексией одним из средств личностного и профессионального развития учителя. Автор пишет, что «осуществление профессиональной деятельности, отвечающей современным требованиям, под силу учителю, которого отличает потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему» [7, 15]. «Именно рефлексия как способность индивида занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как к субъекту, позволяет анализировать, осмысливать и оценивать ее эффективность, прогнозировать дальнейшее развитие», – считает О. И. Рубанова [8, 36].

Многочисленными исследованиями доказано, что развитие рефлексии способствует улучшению качества знаний, умений и навыков будущих специалистов, повышению их потребности в самообразовании, самосовершенствовании. Именно рефлексия способствует преодолению разрыва между теоретическим и практическим компонентами профессиональной подготовки учителей.

По мнению исследователей, стремление к рефлексии в процессе обучения – «естественный процесс, который служит залогом успешности. Только постоянно обращаясь к прошлому, организуя взаимосвязи между новым знанием и уже имеющимся, можно сохранить старое, лучше понять и вовремя использовать новое» [9, 15]. Рефлексия соединяет и интегрирует разрозненные предметные знания, превращая их в единое целое, способствует формированию новых принципов действия.

Рефлексивная компетенция позволяет учителю осуществлять адекватный выбор предметных знаний, эффективных форм, методов и средств обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Отсутствие рефлексивного осмысления имеющихся у учителя знаний и умений делает его деятельность не только малоэффективной, но и может привести к педагогическому браку.

Ориентация человека на развитие профессиональной деятельности или ее изменение происходит лишь в результате рефлексивного анализа предыдущего опыта [10]. Прямую зависимость профессионального роста учителя от рефлексии педагогической деятельности выявил американский исследователь Г. Дж. Познер и вывел формулу функциональной зависимости: «Опыт + рефлексия этого опыта = развитие» [11, 30]. С. Ю. Степанов назвал рефлексивную компетентность профессиональным качеством личности, которое позволяет осуществлять рефлексивные процессы, обеспечивающие развитие и саморазвитие, творческий подход к профессиональной деятельности, достижение ее максимальной эффективности и результативности [12]. Исходя из этого, можно говорить о важной роли рефлексивной компетенции в развитии профессиональной деятельности и личности учителя трудового обучения.

В. А. Метаева указывает на акмеологический характер рефлексии, поскольку она обеспечивает достижение высших результатов в личностном и профессиональном развитии. Именно в акмеологии «рефлексивная компетентность» рассматривается как метакомпетентность, способствующая адекватному развитию всех других видов профессиональной компетентности. Исследованиями В. А. Метаевой, проведенными среди педагогов, медицинских работников, общественных и политических деятелей, руководителей, доказано, что рефлексия «является системообразующим элементом в деятельности всех специалистов и служит развитию их профессиональной компетентности» [13, 58–59].

П. Г. Щедровицкий называет рефлексией одним из ключевых моментов профессиональной компетентности [14].

По мнению белорусских исследователей (А. И. Жук и Н. Н. Кошель), профессиональная компетентность является результатом освоения специальной деятельности, методами ее рефлексии и механизмом развития [15, 41]. В таком контексте рефлексия выступает системообразующим фактором профессиональной компетентности.

В диссертации Е. В. Рогулиной показано, что рефлексия оказывает основополагающее влияние на развитие различных видов профессиональной компетентности. Она является механизмом преодоления стереотипов, касающихся средств и методов обучения и воспитания, обеспечивает связь между концептуальным аппаратом профессионала и его личным опытом. В самом деле, без должной рефлексивной проработки профессиональные знания не могут стать непосредственным руководством к действию, а опыт практической деятельности не может быть достаточно эффективным, если он не отрефлексирован [16].

Итак, рефлексивная компетенция позволяет осуществлять педагогическую деятельность на основе осознанного применения специальных психолого-педагогических и методических знаний. Она «обслуживает» всю педагогическую деятельность учителя трудового обучения. При осуществлении коммуникативного взаимодействия учитель стремится адекватно понимать учащихся, регулировать свою и их деятельность. При проектировании учебно-воспитательного процесса он определяет цели обучения и средства их достижения, основываясь на рефлексии собственного опыта, а также на образцах педагогической деятельности, имеющихся в педагогической практике, подвергает их осмыслению, переработке, таким образом, осознанно присваивает или отвергает их. Анализируя процесс педагогического взаимодействия, устанавливает причины успехов и неудач, тем самым накапливая личный опыт профессиональной деятельности. Наконец, оценивая свою деятельность, он осознает себя ее полноправным субъектом. Таким образом, благодаря рефлексивной компетенции, педагогическая деятельность осуществляется с осмыслением цели, мотивов, содержания и средств реализации.

### **Выводы**

Анализ имеющихся психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что рефлексивная компетенция является ключевой в структуре деятельности учителя трудового обучения, потому что:

- способствует преодолению разрыва между теоретическим и практическим компонентами профессиональной подготовки учителей, соединяет и интегрирует разрозненные предметные знания и профессиональные умения, позволяя учителю использовать свою специальность как средство формирования и развития личности учащегося;

- выступает механизмом преодоления стереотипов педагогической деятельности; позволяет по-новому осмысливать и преодолевать проблемные моменты деятельности и общения, выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций, дает возможность обретать новые смыслы и ценности, ставить и решать неординарные практические задачи; обеспечивает развитие и саморазвитие, творческий подход к профессиональной деятельности, достижение ее максимальной эффективности и результативности, таким образом, является средством становления и развития профессиональной компетентности и условием эффективности педагогической деятельности;

- интегрирует и координирует все составляющие профессиональной компетентности учителя трудового обучения и дает ответ на вопрос, какова их ценность для профессионального роста специалиста и развития личности учащегося.

Признание рефлексивной компетенции как ключевой в деятельности учителя трудового обучения дает основание говорить о том, что в условиях современного образования формирование обеспечивающих ее умений является необходимым условием подготовки будущих педагогов данного профиля, готовых к реализации задач, которые ставит перед ними общество, стремящихся к постоянному саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию.

#### *Литература*

1. Павлов, В. И. Актуальные проблемы подготовки учителя технологии в педвузе / В. И. Павлов // Технологическое образование учащейся молодежи: состояние, проблемы, тенденции : сб. науч. ст. / под ред. В. И. Павлова / Чувашгоспедуниверситет им. И. Я. Яковлева – Чебоксары, 2005. – С. 3–10.
2. Концепция учебного предмета «Трудовое обучение» для общеобразовательной школы (проект) // Настаўніцкая газета. – 2004. – 3 февраля. – С. 3.
3. Кочарян, Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Э. Кочарян. – Ставрополь, 2004. – 179 л.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд. – М. : Русский язык, 1985–1988. – Т. 2 : К–О. – 1986. – 736 с.
5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 166 с.
6. Кольшева, Т. А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Кольшева ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1997. – 51 с.
7. Стеценко, И. А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Стеценко. – Таганрог, 1998. – 230 л.
8. Рубанова, О. И. Формирование рефлексивных умений будущих учителей при изучении педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Рубанова. – СПб., 2003. – 159 л.
9. Практическая психология для преподавателей / коллектив авторов, под рук. акад. М. К. Тутушкиной. – М. : ИИД «Филин», 1997. – 328 с.
10. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М., 1999. – 192 с.
11. Posner, George J. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching / George J. Posner. – Longman, N.-Y. and L., 1985. – С. 30.
12. Степанов, С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелькина, Т. Ю. Калюшина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.
13. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.
14. Щедровицкий, П. Г. Проблемы рефлексии в теории деятельности и СМД методологии / П. Г. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 47–66.
15. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Аверсэв, 2004. – 336 с.
16. Рогулина, Е. В. Взаимодействие механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетенции учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Рогулина. – Череповец, 2000. – 218 л.

#### *Summary*

The article deals with the problem of professional training of specialists in the sphere of education who are interested in constant self-development, self-education and self-perfection. On the basis of the analysis of the ideas on professional competence which exist in modern pedagogical theory the author discloses the essence of the reflexive competence as the key one in the work of a handicraft teacher.

*Поступила в редакцию 21.04.09.*