

УДК 37.026.1

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

О.И. Лаптева, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права
Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Новосибирск (Россия)

Аннотация: Автором обосновывается утверждение, что для развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования необходимо на теоретическом уровне разработать концептуальную модель этого процесса.

Ключевые слова: модель, концептуальная модель, рефлексия, компетентность, рефлексивно-профессиональная компетентность, субъекты непрерывного образования, диагностическая карта.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одной из важнейших стратегических задач развития российского образования является усиление в теории и практике непрерывного образования инновационных тенденций, связанных с методологическим, теоретическим и прикладным обоснованием механизмов образования человека XXI в.

Социально-культурные аспекты развития непрерывного образования обусловлены рядом противоречий: усилением идей гуманизации и демократизации в жизни общества, возрастающей значимостью личности во всех сферах жизнедеятельности и недостаточным реагированием последипломного образования на эти явления; тенденциями к прогнозному, проективному характеру развития общества, личности и недостаточной технологической готовностью непрерывного образования к обеспечению идеи опережения; потребностью человека в обретении способов личностной, социальной и профессиональной адаптации к происходящим изменениям и фрагментарностью разработки профессиональных средств социального и личностно-профессионального развития в непрерывном образовании, построенных на рефлексивных механизмах.

Эти противоречия определены нестабильным положением человека в современном мире, высокой конкуренцией на рынке труда, они актуализируют проблему, заключающуюся в компенсировании возможных недоработок базового образования и ускорении профессиональной адаптации специалистов к непрерывно меняющимся производственно-технологическим потребностям той или иной науки, техники, производства.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Актуальность непрерывного образования специалистов и недостаточная разработанность теоретико-методологических, научно-методических основ содействия развитию рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования определили цель исследования, которая состоит в разработке основ методологии, теории и практики развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

Развитие рефлексивно-профессиональной компетентности - настоятельное веление времени, ибо сегодняшний и прогнозируемый на ближайшие десятилетия уровень развития человеческой цивилизации неотделим от ускоренного наращивания интеллектуального потенциала человечества, от достижения качественно нового состояния его духовной культуры.

Для развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования необходимо на теоретическом уровне разработать концептуальную модель этого процесса. Под моделью традиционно понимается система объектов или знаков, отражающая некоторые существенные свойства системы-оригинала, или материальная или мыслительная система

(знаковая, концептуальная), которая опосредованно отражает систему факторов, воспроизводящих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и развития [1; 2; 3].

Создание теоретической модели - эффективное средство проверки истинности теоретических представлений в различных отраслях знаний.

Использование моделей для проверки представления наиболее популярным стало в 50-е гг. XX в. Это произошло благодаря развитию кибернетики. Однако предпосылками разработки моделей стали идеи Платона, И. Канта, Ж. Пиаже, отметивших следующие особенности использования модели: а) модель выражает отношения между объектом, моделью объекта и моделирующим субъектом; б) представляет собой системное образование с двойственной гносеологической характеристикой: объект здесь рассматривается как система моделей, а моделирующий процесс разбивается на систему моделей; в) имитирует объект (приближает, упрощает, но не искажает его).

Особенности модели можно дополнить следующими современными положениями: 1) базой любой модели является система основных принципов и универсальное свойство отражения, под которым понимают специфическую форму реагирования; 2) модель можно рассматривать как гипотезу о каком-либо процессе и возможных его результатах; 3) содержание модели зависит от особенностей моделируемого объекта и от цели, которую имеет субъект моделирования; 4) отражательная природа модели предполагает зависимость, с одной стороны, от деятельности субъекта, формирующей предмет моделирования путем определения его свойств, с другой - от деятельности, влияющей на субъект моделирования; 5) аспекты моделируемого объекта не могут быть соотнесены механически; для их сопоставления должны быть основания; 7) основными функциями модели являются: воссоздание и приумножение знаний об оригинале, конструирование его новых свойств, управление им и его развитие; 8) модель в педагогике, психологии, акмеологии проектирует соотношение настоящего и будущего, а также способ движения к будущему [1; 3].

Формирование целей статьи. В данной статье автор дает научное обоснование разработанной концептуальной модели развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При разработке концептуальной модели развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования мы исходили из следующих положений:

- развитие человека индивидуально, социально детерминировано и осуществляется на основе целенаправленной активности, проявляющейся в различных видах деятельности;
- профессия является системообразующим фактором жизнедеятельности специалиста, позволяющим реализовать основные потребности, интересы и потенциалы;
- в процессе общественного исторического развития

устанавливаются определенные требования к деятельности специалистов той или иной профессиональной сферы, определяются нормы, эталоны и желаемый результат;

- развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования есть индивидуальный, личностный процесс;

- развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования должно анализироваться с учетом тенденций общественного развития, современного непрерывного образования и требований к деятельности и личности специалиста;

- непрерывное образование ставит специфические задачи, адекватные проблемам, которые испытывают специалисты;

- развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования обеспечивается рядом обстоятельств: готовностью субъекта реализовывать собственный потенциал; определением критериев, позволяющих проектировать эталон профессиональной деятельности и личности специалиста; разработкой технологии развития рефлексивно-профессиональной компетентности.

Концептуальная модель развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования состоит из трех блоков:

Первый блок. Предпосылка модели. Теоретико-методологический блок отражает основные тенденции непрерывного образования (гуманизация, демократизация, опережение, непрерывность, проективность, личностно-ориентированный и компетентностный подходы).

Второй блок. Основа модели. В базово-конструктивном блоке рассматриваются рефлексия как педагогическая дефиниция и рефлексивно-профессиональная компетентность. Механизм рефлексии в методологии (предполагающий анализ деятельности с затруднением, ее субъективную критическую реконструкцию и обращение к новой норме деятельности), соотносится с механизмом рефлексии в рефлексивной психологии, включающим этапы «репродукции стереотипов, переживания, вдохновения, самосознания и инновации» (И. Н. Семенов). Суть рефлексии заключается в осмыслении, переосмыслении и преобразовании субъектом содержания сознания и форм своего опыта, обуславливающих действенное отношение личности как «целостного Я» к собственному поведению, общению и деятельности [4].

Закономерности процесса рефлексии субъектов непрерывного образования, выявленные при исследовании профессиональной деятельности в рамках нашей темы, и его базовые характеристики в непрерывном образовании применимы к развитию рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования и подчиняются следующим принципам:

1. Принцип развития (рефлексия есть профессиональная способность, личностная функция, эмоционально-ценностная категория, проявляющаяся в процессе личностно-профессионального развития, приобретающая при этом особую значимость в инновационных (развивающих) парадигмах).

2. Принцип целостности (рефлексия как механизм целенаправленного изменения человеком себя, своей профессиональной компетентности и жизнедеятельности в целом).

3. Принцип системности (подчеркивает онтологический статус рефлексии, закрепленный ее гносеологическими, аксиологическими, методологическими функциями. Рефлексия, будучи системообразующим компонентом многих явлений и процессов, в силу своей универсальности, полифункциональности и многообразия видов, является элементом одного системного процесса, присущего человеку, а именно процесса - личностного, социального и профессионального развития).

4. Принцип синергетизма (рефлексия определяет

ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы. Теория самоорганизации (синергетика), которая изучает универсальные образцы самоорганизации, в том числе в образовании, пытается ответить на вопросы о человеке, его месте в мире, способах познания и освоения с помощью механизмов рефлексии).

5. Принцип интегративности (важность рефлексии в условиях междисциплинарной интеграции при проектировании различных социальных систем, в том числе такой сложной, как образование).

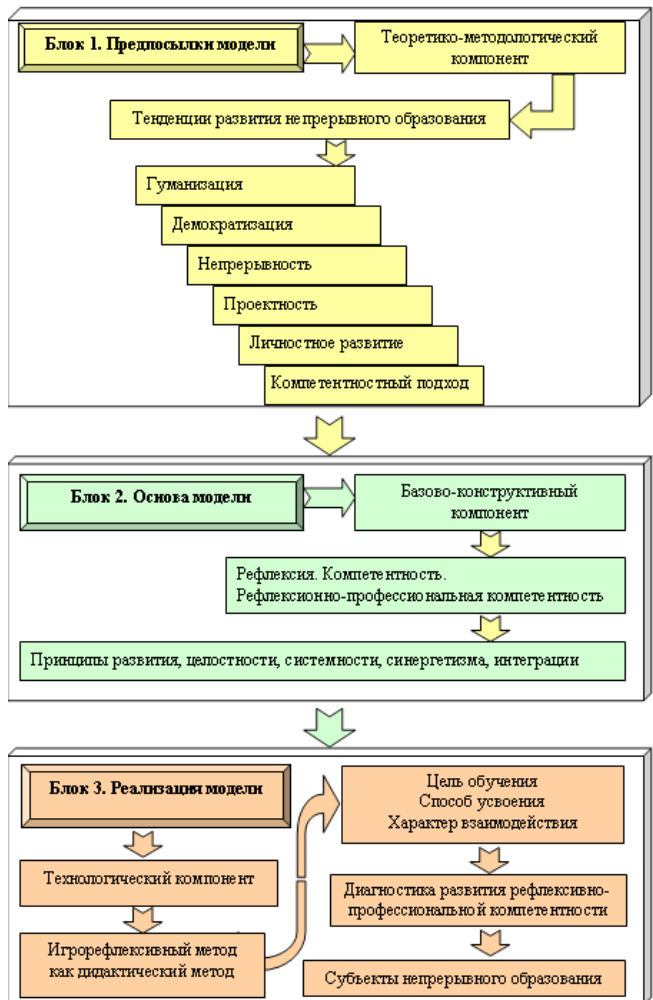


Рисунок 1 - Концептуальная модель развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования

Рефлексивно-профессиональная компетентность предполагает владение разными видами рефлексии: личностной, коммуникативной, кооперативной, интеллектуальной. Чем гармоничнее сочетаются эти виды в процессе развития рефлексивно-профессиональной компетентности, тем гармоничнее будет человек.

Рефлексивно-профессиональная компетентность влияет на формирование мотивации и целеполагания субъектов непрерывного образования, иначе говоря, осознание мотивов своей деятельности приводит человека к постановке определенной профессиональной цели. Рефлексия цели определяет модель профессиональной деятельности и ее реализацию, а рефлексия затруднений профессиональной деятельности обуславливает фиксацию ее результатов и анализ отдельных компонентов. Сочетая в себе креативность, высокую внутреннюю мотивацию в профессиональной деятельности и рефлексивность, субъект непрерывного образования способен выйти на высокий уровень инновационной деятельности.

Таким образом, рефлексия как условие развития реф-

лексивно-профессиональной компетентности, как механизм анализа опыта и, наконец, как компонент в структуре профессиональных способностей является устойчивой дефиницией непрерывного образования.

Третий блок. Реализация модели. Технологический компонент позволяет реализовать данную концептуальную модель на практике и диагностировать динамику развития их рефлексивно-профессиональной компетентности.

В сфере образования в настоящее время складывается противоречивая ситуация, заключающаяся в том, что потребность общества в профессионалах, обладающих развитыми рефлексивными способностями, которые необходимы для достижения более высоких результатов в деятельности, сопровождаемой постоянной модернизацией, не подкрепляется образовательной практикой. Но в обществе наблюдается потребность в закреплении такой системы образования, в которой профессиональное развитие обучающихся происходило бы на основе рефлексии.

Для этого необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и осуществления практической деятельности. По мнению О.С. Анисимова, основная функция метода заключается в том, чтобы упорядочить и урегулировать процесс познания. Также важной функцией метода является практическое преобразование какого-либо объекта. Традиционно методом считают совокупность правил, приемов, способов, определенных норм, с помощью которых осуществляется деятельность. Чистота решения, доказательства, аргументации достигается при четком следовании методу [5, с. 26].

Г.П. Щедровицкий называет методом особый тип знания, позволяющий произвести новое знание, а также осуществить и преобразовать деятельность. Рассматривая метод шире задачи или способа, он считает, что метод необходим для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру или процесс решения задачи. Это все в совокупности и составляет метод [6, с. 26].

Для обоснования дидактического метода необходимо определить его существенные признаки. В Российской педагогической энциклопедии метод обучения трактуется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [7, с. 566]. Кроме того, любой метод обучения имеет три признака: 1) цель обучения; 2) способ усвоения; 3) характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в нашем исследовании являются основаниями, с позиции которых рефлексия описывается как дидактический метод.

Именно благодаря рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельный поиск новых форм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, причем речь в данном случае идет не столько о наращивании знаний (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма).

Способ усвоения знаний как один из трех признаков дидактического метода в процессе рефлексии всегда уникален и предполагает активное участие субъекта. Рефлексия субъекта в данном случае направлена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому исследовательский процесс рассматривается в качестве основного способа усвоения знаний.

Характер взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексии как дидактического метода - дискуссионный. Стало быть, помимо диалога, другим не менее важным способом взаимодействия субъектов обучения будет дискуссия, организованная как сложная коммуникация, в которой задействованы автор высказывания, понимающий высказывание, критик высказывания, организатор коммуникации.

На первом этапе взаимодействия каждый участник может высказывать свою точку зрения и при этом быть ее автором. Каждый участник дискуссии в ситуации авторского высказывания становится понимающим. Понимание - это второй этап коммуникации, на котором участник дискуссии строит новый образ, новое знание на основе высказывания автора, цель его понимания - реконструкция точки зрения автора. Затем уже участник дискуссии выходит на третий этап взаимодействия - критический. Основываясь на результатах понимания, он как критик вырабатывает свою точку зрения и транслирует ее автору и всем участникам взаимодействия. Теперь уже автор становится понимающим. Анализируя содержание своего предыдущего высказывания, он критически осмысливает продукт своей мыслительной деятельности и выстраивает новую норму деятельности. Такой способ взаимодействия и называется дискуссионным.

Рассмотренный способ взаимодействия построен по типу рефлексии. Он позволяет развиваться субъекту обучения во всех направлениях (содержание знания, деятельность и мыследеятельность). Андрагог или педагог в данном случае являются организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

Как уже отмечалось, развитие рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования невозможно без количественных и качественных изменений личностного характера. Эти изменения связаны с преобразованием когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных, ценностных свойств обучающихся и в дальнейшем определять значимые поведенческие модификации. Это обстоятельство во многом обуславливает специфику диагностики результативности развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

Рефлексивно-профессиональная компетентность, будучи образовательным результатом, как правило, не оценивается с помощью количественных методов. Ее можно оценивать лишь в «ситуации включения» человека в деятельность. В условиях образовательного учреждения эти ситуации проектируются. Такая ситуация, в частности, может быть спроектирована с помощью изучения продуктов деятельности. Особенность такого обучения заключается в том, что исследователь не контактирует с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности. Изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и процессе выполнения поставленных задач.

Для оценки развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования должны быть определены диагностические показатели - свойства (характеристика) субъекта образовательной деятельности, объективные выражающие наличие в его поведении определенных компонентов компетенции. Основным критерием для определения качества компетенции является доминирующая форма ее проявления в поведении человека (в учебной или реальной жизненной ситуации), а именно: демонстрация понимания чего-либо, демонстрация действия (предметного, вербального, коммуникативного, интеллектуального и др.), демонстрация личностных проявлений (позиции, качества, установки и т. п.).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Концептуальная модель задает направление дальнейшей разработки вопросов, связанных с развитием рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования и является необходимым условием построения данными субъектами индивидуальных стратегий профессионального становления, обеспечивает выход высшего образования на качественно новый уровень, который позволя-

ет эффективно решать задачи, стоящие перед высшими учебными заведениями, связанные с подготовкой конкурентоспособного специалиста.

Дальнейшее исследование посвящено разработке диагностической карты, позволяющей: 1) определить и сохранить значимость личностного целеполагания в процессе непрерывного образования; 2) построить образовательный процесс на ситуациях из профессионального и жизненного опыта обучающихся, обеспечив самоопределение и самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций; 3) обеспечить индивидуальную образовательную траекторию в определении и выборе смысла образования, его целей и задач, темпа продвижения, форм обучения; 4) спроектировать систему оценки развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартофский М. Модели. Репрессалия и научное понимание: пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 506 с.
2. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
3. Щедровицкий Т.П. Структурный анализ и моделирование сложных систем // Проблемы исследования систем и структур: матер. конференции. М.: Изд. АН СССР, 1965.
4. Семенов И.Н., Байер И.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала // Проблемы эксперимента в

психологии / под ред. А.А. Деркача, Р.Л. Кричевского. М.: РАГС, 1998. С.62–78.

5. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дисс. докт. психол. наук.- М.: РАУ, 1994. 94 с.

6. Щедровицкий Г.П., Котельников И.С. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыслительности // Нововведения в организациях.. М.: ВНИИСИ, 1993. 64 с.

7. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия, Т.2. 1993 - 99. С. 566.

8. Лаптева О.И. Профессиональные компетентности субъектов образования: тренинговые технологии // Философия образования. 2011. № 6 (39). С. 136-144.

9. Лаптева О.И. Развитие профессиональной компетентности в контексте игровых рефлексии // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 5. С.51-53.

10. Лаптева О.И. Роль акмеологической среды в развитии профессиональных компетенций субъектов непрерывного образования // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 238-243.

11. Лаптева О.И. Функциональный анализ методов развития рефлексивно-профессиональной компетентности субъектов непрерывного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 1 [8]. С. 17 - 22.

A CONCEPTUAL MODEL OF DEVELOPING REFLECTION- PROFESSIONAL COMPETENCE OF SUBJECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

© 2014

O.I. Lapteva, candidate of psychological sciences, associated professor of the department «History and theory of state and law»

Siberian institute of management – branch of Presidential Russian academy of national economy and public administration, Novosibirsk (Russia)

Annotation: The author proves the statement that to develop reflection and professional competence of subjects of continuous education it is necessary to elaborate a conceptual model of this process on theoretical level.

Keywords: model, conceptual model, reflection, competence, reflection-professional competence, subjects of continuous education, diagnostic card.

УДК 37.018 : 378

ВАРИАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

© 2014

Н.Н. Левшин, кандидат педагогических наук, профессор

Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, Киев (Украина)

Аннотация: Описывается открытая пространственная интегративно-синергетическая модель педагогической технологии как взаимная проективная деятельность субъектов обучения, опосредствованная методической системой и некоторые ее интерпретации.

Ключевые слова: педагогическая технология, интегративно-синергетическая модель педагогической технологии, модель технологии формирования проективных умений магистрантов, междисциплинарная технология обучения.

Осуществление технологизации учебно-воспитательного процесса в значительной степени зависит от проработанности понятийного аппарата (глубокого научного обоснования содержания системы понятий, которые являются основой конструирования определенной деятельности для достижения необходимых результатов).

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о разном в толковании понятий «педагогическая технология» и «психолого-педагогическое проектирование». Так, в энциклопедии образования представлены три статьи технологического направления: «педагогические технологии» (С. Сысоева), «технология обучения» (С. Бондарь), «технология образования» (А. Нисимчук), которые с той или иной степенью полноты отражают спектр подходов к раскрытию технологического подхода в образовании [1].

Анализируя понятие «педагогическая технология»,

С. Сысоева насчитывает более 300 его признаков. Среди них: рациональный способ достижения сознательно сформулированной образовательной (учебной, воспитательной) цели; наука; педагогическая система; педагогическая деятельность; системно-деятельностный подход к образовательному процессу; искусство педагога; модель; средство оптимизации и модернизации образовательного пространства; процессуальный компонент образовательного процесса; интегративный подход в образовании и т. д. [2].

Заметим, что технологии обучения и воспитания – это специфические проявления родового понятия «педагогическая технология», функционирующих в динамическом единстве. Разделение их осуществляется для выделения предметов отдельных исследований.

В общем, наблюдается тенденция, когда любую ячейку образовательного (учебно-воспитательного процесса), или способы его обоснования исследователи на-