

УДК 159.9.072

Н.Н. ПЛОТНИКОВА

(Волгоград)

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

На основе теоретического анализа литературы определяется понятие рефлексивно-исследовательской позиции будущих педагогов как личностное образование, включающее систему рефлексивного отношения к будущей педагогической деятельности и к себе как к ее субъекту, проявляющуюся в готовности осваивать научно обоснованные методы принятия педагогических решений и осуществлять рефлексию в отношении собственных профессиональных действий. Рефлексивно-исследовательская позиция рассматривается в качестве механизма формирования психологической компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: психологическая компетентность, рефлексия, исследовательские компетенции, рефлексивно-исследовательская позиция, будущие педагоги.

NATALIA PLOTNIKOVA

(Volgograd)

RESEARCH REFLEXIVE-SCIENTIFIC POSITION IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the concept of the reflexive-scientific position of future teachers as personal education which includes the system of reflexive attitude to future teaching activity and to oneself as its subject manifested in readiness to master scientifically-based methods of making pedagogical decisions and to reflect upon their own professional actions on the basis of the theoretical analysis of literature. There is considered the reflexive-scientific position as a mechanism for the formation of psychological competence of future teachers.

Key words: psychological competence, reflection, scientific competences, reflexive-scientific position, future teachers.

В современных условиях смены образовательной парадигмы, нового подхода к конструированию образовательных стандартов, переосмысления содержательно-целевой направленности образования в русле компетентностного подхода возникает общественный запрос на педагога, способного к проектированию развивающей образовательной среды. Успешная реализация этих требований зависит от уровня психологической компетентности, одним из критериев которой является способность педагога занять рефлексивно-исследовательскую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности.

Характерной особенностью современного этапа развития гуманитарных наук является формирование в рамках их предметных областей устойчивого интереса к изучению рефлексии. Это обусловлено тем, что рефлексия рассматривается как важнейший компонент профессиональной и личностной компетентности. На значимость рефлексии в педагогической деятельности указывается многими авторами, разрабатывающими проблемы психологии труда учителя и его профессионального развития [6, 10, 13 и др.]. Учеными постулируется, что способность педагога занять исследовательскую позицию по отношению к своей педагогической деятельности и к самому себе как ее субъекту, основанную на рефлексивных свойствах сознания, может служить критерием в определении уровня профессионализма учителя.

Кроме этого, модернизация основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров задает новые требования к формированию исследовательских компетенций студентов, обеспечивающих профессиональное развитие будущих педагогов на основе перестройки

своих профессиональных действий и их рефлексии. Это дает основание полагать, что рефлексивные процессы и исследовательская позиция занимают ведущее место в структуре психологической компетентности будущих педагогов.

Для решения теоретической задачи определения понятия рефлексивно-исследовательской позиции будущих педагогов нами проведен анализ теоретических подходов зарубежных и отечественных психологов к проблеме рефлексии, значимости рефлексивных процессов для эффективного осуществления педагогической деятельности, рефлексивных и исследовательских умений в структуре психологической компетентности будущих педагогов.

Феномен рефлексии занимает междисциплинарный статус и характеризуется широтой и вариативностью подходов к определению понятия и проблематике исследований.

Психолого-философский (онтологический) смысл рефлексивных процессов раскрывается в идеях ученых о связи рефлексии с особым способом существования, присущим только человеку. Так, С.Л. Рубинштейн различал два способа существования и соответствующих им типа отношения к жизни. При первом – нерефлексивном – способе существования человек живет «внутри жизни», а всякое его отношение – это отношение не к жизни в целом, а к отдельным ее проявлениям [21, с. 79]. Второй способ существования характеризуется взглядом на свою жизнь с позиции другого, выходом за пределы социального бытия, т. е. появлением рефлексии. По мысли С.Л. Рубинштейна, в этот момент человек переходит от «натурального» способа существования в мире к способу, открывающему возможность строить свою жизнь сознательно. Как отмечает Д.А. Леонтьев, именно С.Л. Рубинштейн рассмотрел рефлексиию как категорию онтологическую, играющую важнейшую роль в самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности человека [15].

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, рефлексивное сознание является границей, отличающей человека от животного, родовой особенностью человека. Рефлексия обеспечивает человеку способность управления своими состояниями и влечениями, свободу выбора. «Рефлектирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни» [23, с. 20].

Большой вклад в разработку *собственно психологического понимания* рефлексии внесли Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Карпов, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий и др. [3, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 24].

В зарубежной психологии понятие рефлексии либо отрицается как излишнее для объяснения психических явлений конструкт (в структурализме, бихевиоризме, гештальтпсихологии), либо рассматривается как один из действенных факторов интеллектуального и личностного развития (в гуманистической и когнитивной психологии).

В отечественных психологических исследованиях можно выделить три подхода в понимании рефлексии: 1) как объяснительного принципа организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы – самосознания, 2) как существенного компонента психических процессов (например, мышления) и 3) как предмета специального психологического исследования [24].

Теоретически роль рефлексии в психическом развитии раскрывается Л.С. Выготским, считающим, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексиию, отражение собственных процессов в сознании» [7, с. 141], и С.Л. Рубинштейном, подчеркивающим, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [22, с. 260].

В *деятельностной трактовке* рефлексия понимается как поиск соответствия между строением внешней практической и внутренней умственной деятельностью, как отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, способствующее формированию определенного представления о себе самом как о способном на общественно значимые поступки и действия [14, с. 24].

На регулятивную и конструктивную функцию рефлексии в становлении самосознания указывает Б.Г. Ананьев, считая, что рефлексивные свойства характера «наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности» [3, с. 263].

Логическим следствием онтологического понимания рефлексии как специфически человеческого способа отношения к миру являются теоретические подходы, в которых тесно связаны понятия рефлексии и саморегуляции [13].

В современных экспериментальных исследованиях представления о рефлексии используются в качестве теоретического средства построения предмета изучения, когда рефлексия рассматривается как механизм сознания и важный компонент мышления. Так, В.В. Давыдов полагает, что рефлексия, наряду с анализом и планированием, является важным компонентом теоретического мышления. Для теоретического мышления «...характерна рефлексия, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредствует одно из них другими, раскрывая при этом внутренние взаимоотношения» [8, с. 123].

Дифференциальный подход к исследованию рефлексии позволяет разграничить ее позитивные и негативные эффекты. В основе этого подхода лежит дифференциальная модель рефлексии, предложенная Д.А. Леонтьевым [15]. Этой теоретической моделью описываются четыре типа рефлексии: арефлексия, интроспекция, квазирефлексия и системная рефлексия. Автор полагает, что только системная рефлексия, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны и позволяющая видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта, является основой самодетерминации личности.

Полифункциональность педагогической профессии определяет значимость рефлексии педагога в широком круге профессиональных задач: в ситуациях непосредственного взаимодействия с учениками, в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности и самого себя как ее субъекта [5, 6, 13, 21 и др.]. Свои практические воплощения эти идеи получают в нормативных документах, регламентирующих профессиональную деятельность педагога (профессиональном стандарте педагога, ФГОС профессионального образования и др.).

Способность педагога занять рефлексивную позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту рассматривается как в качестве важнейшего структурообразующего компонента, так и в качестве условия становления его психологической компетентности [6, 21].

Активное использование понятия рефлексии в современных исследованиях психологической компетентности педагога во многом связано с его значимой ролью в теории учебной деятельности [8]. В системе развивающего обучения педагоги имеют дело не просто со сменой технологии, когда можно заменить один план проведения урока на другой. Это связано, прежде всего, с требованием к педагогу – обучение теоретическому мышлению возможно только в условиях его непосредственного осуществления в ситуации урока. То же самое касается и способности педагога к рефлексии – в развивающем обучении она должна быть представлена и в деятельности учения (деятельности ученика), и в деятельности обучения (деятельности педагога) [2, с. 2]. Педагог, формирующий способность учащегося к самостоятельному обучению, в развивающем обучении сам становится таким же обучающимся, как и его ученики [18, с. 13].

В контексте предмета настоящего исследования, связанного с определением роли рефлексивно-исследовательской позиции в структуре психологической компетентности будущих педагогов, особый интерес представляют психологические основания модернизации программ подготовки педагогических кадров, активно разрабатываемые коллективом исследователей Московского государственного психолого-педагогического университета В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом, В.А. Гуружаповым и др. [18, 19, 22 и др.].

Новое поколение образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3+ и ФГОС 3++) [25] призвано привести ОПОП подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями Профессионального стандарта педагога [20], а именно, со структурой и содержанием сложных по составу трудовых функций, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления. Психологическое обоснование возможностей реализации этих требований ученые строят на основе идей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Среди необходимых условий полноценной подготовки «учителя для новой школы», способного эффективно строить учебную деятельность учащихся, особое место уделяется формированию исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих ему профессиональное развитие на основе перестройки собственных профессиональных действий и рефлексии их оснований. Так, А.А. Марголис рассматривает два уровня реализации профессиональной деятельности педагога: *естественный (натуральный)* и *культурный* [18, с. 15]. *Естественный* способ деятельности педагога фактически одинаков у педагога и у любого взрослого человека, который пытается преподавать. В его основе находятся «естественные», спонтанные представления об учащихся и процессе преподавания, имплицитные теории обучения и психического развития ребенка и т. д. Педагог, соответствующий этому уровню профессиональной компетентности, отличается от любого взрослого человека лишь владением предметным содержанием учебного предмета, программой учебного предмета, знаниями об управлении классным коллективом и репертуаром освоенных шаблонов педагогических действий. Этот уровень достигается практически каждым будущим педагогом.

На *культурном* уровне реализации профессиональной деятельности используются не естественные, спонтанные представления о процессе обучения (одинаковые с любым не подготовленным человеком), а «научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятия решений на основе анализа, верификации гипотезы и рефлексии собственного способа действия» [18, с. 15].

По словам А.А. Марголиса, в основе «культурного» способа реализации профессиональной деятельности лежит научно-обоснованное мышление педагога, которое соединяет его теоретические знания и практические знания в персональную педагогическую теорию [18].

Подобный подход к персональной теории и ее роли в работе квалифицированного психолога, можно встретить в работах Г.С. Абрамовой, которая утверждает, что на основе обобщенного научного знания, на содержание которого специалист активно рефлексировал, квалифицированный психолог создает и развивает собственную концепцию психологической помощи [1, с. 36]. Кроме этого, квалифицированный специалист в любой теории выделяет предмет и способы его описания, манеру мышления автора, соотносит ее с культурной и половой принадлежностью автора, а также осуществляет рефлексию на собственную обобщенную теорию. Таким образом, Г.С. Абрамова определяет позицию профессионально-компетентного психолога через его рефлексию на обобщенную теорию, отношение к своей профессии и рефлексию на содержание Я-концепции [1].

Очевидно, что формирование культурного способа реализации профессиональной деятельности у будущих педагогов невозможно осуществить лишь усилением практической подготовки студентов в области освоения набора стандартных профессиональных действий. Необходимо научить будущих педагогов рассмотрению самих этих действий с помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления. Соответственно, основными механизмами профессионализации являются научно-обоснованные способы профессионального мышления, принятия обоснованных педагогических решений и рефлексии [18, с. 8].

В работах В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова утверждается, что формирование у будущих педагогов способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности возможно на основе реализации современных подходов «практик-исследователь» (practitioner-researcher) и «рефлексивный педагог» (reflective teacher). В рамках перво-

го подхода формируются исследовательские компетенции будущих педагогов, в рамках второго – способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий [18, 22, 23]

Обе эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют не только его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях (отличных от тех, в которых проходило его обучение), но и становление профессиональной компетентности в целом. Подготовка, направленная на достижение такой цели, по мнению ученых, в полной мере реализует культурно-исторический и деятельностный подход в педагогическом образовании.

На наш взгляд, реализация этих задач профессионализации и повышения психологической компетентности будущих педагогов будет возможной, если у субъекта присутствует внутренняя сознательная готовность к рефлексии профессиональных задач и исследованию своих профессиональных действий. Эта готовность, на наш взгляд, обеспечивается сформированностью такого личностного образования, как *рефлексивно-исследовательская позиция*.

Понятие «позиция» (от лат. *positio*) означает устойчивую систему отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. Зрелость позиции характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью. В работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова и др. указывается, что позиция представляет собой норму жизни, навык, привычку поведения в реальных жизненных условиях, активное отношение человека к какому-либо значимому предмету или явлению в жизни (желание осуществить что-то, стремление поступить определенным образом, «потому что не могу иначе») [17]. Она организует и направляет деятельность человека, определяя цели и ценности, на которые направлена эта деятельность [3], действия, которые человек не может не совершать [20].

Таким образом, на основе обобщения теоретических подходов к исследуемой проблеме рефлексивно-исследовательская позиция будущих педагогов нами определяется как личностное образование, включающее систему рефлексивного отношения к будущей педагогической деятельности и к себе как к ее субъекту, проявляющуюся в готовности осваивать научно обоснованные методы принятия педагогических решений и осуществлять рефлексии в отношении профессиональных задач и собственных профессиональных действий. Рефлексивно-исследовательская позиция обнаруживает себя в рефлексивно-исследовательских действиях, направленных на анализ условий реализации осваиваемого профессионального действия и возможных причин его неуспешности, нахождение общего способа профессионального действия, понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей.

Это понимание дало нам основание полагать, что рефлексивно-исследовательская позиция выступает условием, механизмом и результатом формирования психологической компетентности будущих педагогов, что легло в основу проектирования и реализации эмпирического исследования по изучению особенностей рефлексивно-исследовательской позиции в структуре психологической компетентности будущих педагогов. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что существует прямая взаимосвязь рефлексивно-исследовательской позиции и психологической компетентности будущих педагогов. У студентов с высоким уровнем психологической компетентности рефлексивные умения сформированы в большей мере.

Разработка модели психологической компетенции будущих педагогов строилась нами на теоретических идеях деятельностной психологии (А.Н. Леонтьев [13], позволяющей операционализировать основные структурные составляющие процесса; представления о компетентности как системе внутренних ресурсов, позволяющих решать задачи определенного класса (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников) [9]; опыте применения структуры профессиональной компетентности практического психолога, предложенного в работах Т.Ю. Андрущенко [4].

Психологическая компетентность будущих педагогов рассматривается нами с точки зрения 1) структуры; 2) содержания профессиональных задач педагогической деятельности; 3) уровня сформированности.

Структура психологической компетентности будущих педагогов включает три составляющие: 1) *теоретическую* (круг теоретических психологических знаний); 2) *инструментальную* (действия-умения); 3) *личностную* (психологические качества, способности и др.). Каждая из составляющих психологической компетентности является ресурсом, обеспечивающим будущим педагогам психологически обоснованное и эффективное решение профессиональных задач в области обучения, воспитания, развития обучающихся и профессионального саморазвития, отраженных в ФГОС ВО и Профессиональном стандарте педагога [20, 25].

Уровневые характеристики психологической компетентности будущих педагогов были определены в соответствии со следующими психологическими основаниями: способ формирования, рефлексивность, обобщенность профессиональных действий. В соответствии с ними выделены и описаны три уровня психологической компетентности: 1) актуальный уровень, стихийно формирующийся, освоенный в неотрефлексированной деятельности; 2) уровень проявления рефлексивных умений; 3) уровень, связанный с переносом отрефлексированного способа действия в новый круг профессиональных задач. Теоретически обоснованная модель психологической компетентности будущих педагогов положена в основу конструирования методического инструментария для реализации эмпирического этапа исследования, схемы анализа эмпирических данных и проверки исследовательских гипотез.

Нами были сконструированы две группы методического инструментария, направленные на 1) выявление представлений студентов о психологической компетентности и определение уровней сформированности теоретической, инструментальной и личностной составляющих (авторская анкета «Мои профессионально-психологические ресурсы»; кейс-задания как методика анализа продуктов деятельности студентов; оценка академической успешности студентов по дисциплинам психологического модуля (средний балл); опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина [15]; 2) выявление особенностей развития рефлексивно-исследовательской позиции студентов-будущих педагогов, а также схема эмпирических данных (Опросник академической компетентности, разработанный группой магистрантов программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» факультета ППиСО под руководством О.П. Меркуловой).

Для статистической обработки эмпирических данных применялись методы описательной (частотный анализ, таблицы сопряженности, средние значения) и проверяющей статистики (непараметрический метод U-критерия Манна – Уитни, критерий Краскала-Уоллиса, критерий Пирсона (χ^2), коэффициент корреляции r_{xy} Пирсона). Анализу подвергались различия, достигающие уровня статистической значимости $p < 0,05$.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «ВГСПУ». Выборку составили студенты Института русского языка и словесности в количестве 117 человек, из них студентов 2 курса – 76 человек, 3 курса – 42 человека.

На основе анализа результатов решения кейс-ситуаций и среднего балла по дисциплинам психологического модуля были определены группы студентов с высоким, средним и низким уровнями теоретической и инструментальной составляющих психологической компетентности. Эти группы в последующем нами рассматривались с точки зрения различий в уровне сформированности рефлексивно-исследовательской позиции. Установлено, что различия проявляются преимущественно в исследовательских компетенциях (навыках письменной и устной речи и навыках работы с информацией) и показателях рефлексивных умений. У студентов с высоким уровнем психологической компетентности значимо выше сформированы не только отдельные компоненты академической компетентности, но, что особенно важно в контексте нашего исследования, все ее уровневые характеристики. При этом сдвиг по рефлексивной позиции у психологически компетентных студентов достигает высокого уровня статистической значимости, что подтверждает исследовательскую гипотезу о том, что у студентов с высоким уровнем психологической компетентности рефлексивные умения наиболее сформированы (см. табл. 1 на с. 216).

Таблица 1

Анализ различий в группах с разным уровнем психологической компетентности

Компоненты АК	Средний ранг		U-Манна-Уитни, р	Средний ранг		U-Манна-Уитни, р
	средний уровень ПК	высокий уровень ПК		низкий уровень ПК	высокий уровень ПК	
Академическая мотивация (АМ)	40,31	43,38	–	38,82	51,50	720,000*
Самоорганизация (СО)	37,67	44,43	–	39,06	51,37	728,000*
Эмоциональная саморегуляция (СЭ)	43,02	42,29	–	46,36	47,35	–
Навыки межличностного общения (О)	36,94	44,73	–	39,80	50,96	752,500*
Навыки письменной и устной речи (Р)	33,54	46,08	505,000*	37,30	52,33	670,000**
Работа с информацией (И)	32,92	46,33	490,000*	39,55	51,10	744,000*
Уровни сформированности АК						
Актуальный уровень	34,85	45,56	536,500*	38,05	51,93	694,500**
Рефлексивных умений	32,54	46,48	481,000**	37,74	52,09	684,500**
Преобразования действия	37,02	44,69	–	38,71	51,56	716,500*

Статистически доказано, что системная рефлексия как личностный ресурс психологической компетентности будущих педагогов обнаруживает наибольшее количество положительных корреляций с компонентами и уровнями академической компетентности: академической мотивацией ($p < 0,01$), компетентностью в сфере межличностного общения ($p < 0,01$), навыками эмоциональной саморегуляции (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляции компонентов и уровней АК
с дифференциальными типами рефлексии будущих педагогов**

Компоненты академической компетентности	Системная рефлексия	Интрорепекция	Квазирефлексия
Академическая мотивация (АМ)	,275**	-,127	-,156
Самоорганизация (СО)	,166	-,223*	-,237**
Эмоциональная саморегуляция (СЭ)	,205*	-,398**	-,217*
Навыки межличностного общения (О)	,273**	-,127	-,127
Навыки письменной и устной речи (Р)	,049	-,182*	-,129
Работа с информацией (И)	,129	-,115	-,144
Уровни сформированности АК			
Актуальный уровень	,106	-,422**	-,316**
Рефлексивных умений	,305**	-,089	-,117
Преобразования действия	,198*	-,141	-,122

Особо значимы прямые взаимосвязи показателей системной рефлексии с уровневыми характеристиками академической компетентности: рефлексивными умениями и преобразованиями действия. При этом сила связи показателей рефлексивно-исследовательской позиции студентов с системной рефлексией достигает уровня значимости $p < 0,01$.

Эмпирически установлено, что рефлексивно-исследовательская позиция в структуре психологической компетентности будущих педагогов определяется также прямыми корреляциями рефлексивных умений студентов с теоретической, инструментальной и личностной составляющими их психологической компетентности (см. табл. 3).

Таблица 3

**Корреляции компонентов и уровней АК
с показателями психологической компетентности будущих педагогов**

Компоненты и уровни академической компетентности		Средний балл по психологическим дисциплинам
Академическая мотивация (АМ)	Корреляция Пирсона	,256**
	Знач. (двухсторонняя)	,005
Самоорганизация (СО)	Корреляция Пирсона	,263**
	Знач. (двухсторонняя)	,004
Эмоциональная саморегуляция (СЭ)	Корреляция Пирсона	,055
	Знач. (двухсторонняя)	,552
Навыки межличностного общения (О)	Корреляция Пирсона	,239**
	Знач. (двухсторонняя)	,009
Навыки письменной и устной речи (Р)	Корреляция Пирсона	,276**
	Знач. (двухсторонняя)	,003
Навыки работы с информацией (И)	Корреляция Пирсона	,252**
	Знач. (двухсторонняя)	,006
Актуальный уровень	Корреляция Пирсона	,285**
	Знач. (двухсторонняя)	,002
Уровень рефлексивных умений	Корреляция Пирсона	,281**
	Знач. (двухсторонняя)	,003
Уровень преобразования действия	Корреляция Пирсона	,264**
	Знач. (двухсторонняя)	,004

Примечание: ** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$

На основе обобщения психолого-педагогических исследований были описаны содержательные, методические и организационные требования к формированию рефлексивно-исследовательской позиции в структуре психологической компетентности будущих педагогов в процессе профессионального образования. Новое содержание определяется системной теоретической подготовкой студентов в области теории и практики развивающего обучения и деятельностного подхода в образовании. Методические и организационные требования выражаются в необходимости проектировать и реализовывать профессиональное обучение будущего педагога на деятельностных основаниях. Практическая подготовка будущего педагога должна строиться как решение педагогических проблем, направленных на нахождение общего способа профессионального действия, позволяющего конкретизировать применительно к уникальным и специфичным условиям его выполнения.

Литература

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. Екатеринбург: «Деловая книга», 1998.
2. Алексеева Л.Н. Освоение принципа рефлексии в системе развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 64–76. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/4/Alexeeva.phtml> (дата обращения: 19.10.2021).
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
4. Андрущенко Т.Ю. Практический модуль учебно-методического комплекса курса «Психологическое консультирование»: рабочая тетрадь студента. Волгоград: Перемена, 2010.
5. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004.
6. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: автореф. дисс. ... канд. психол. наук, М., 1998.
7. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
9. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров: ЭНИОМ, 1991.
10. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
11. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Издательство «Институт Психологии РАН», 2004.
12. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 85–99.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
14. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования. 2011. № 2(16). [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (дата обращения: 19.10.2021).
15. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
16. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути // Мир психологии. 2012. № 2(70). С. 128–138.
17. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/71581/pno_3_2014_margolis2.pdf (дата обращения: 19.10.2021).
18. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5-6(43-44). С. 125–139.
19. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
20. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)” (с изменениями и дополнениями)». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 19.10.2021).
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
22. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/32897/kip_2010_4_Rubtsov.pdf (дата обращения: 19.10.2021).
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.
24. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки – 44.03.01 Педагогическое образование. Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14.12.2016, № 1457. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 19.10.2021).
26. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 19.10.2021).