

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DOI 10.24411/1813-145X-2018-10235

УДК 159.9

А. С. Шаров

<https://orcid.org/0000-0003-4072-5105>

Рефлексивно-регулятивный подход к компетентностному обучению студентов

В современных социокультурных условиях наступает время нового осмысления проблем обучения в высшей школе, когда надо активизировать и организовать самостоятельную работу студентов в освоении ими учебных дисциплин, практикумов и разнообразных практик. В статье обосновывается компетентностный подход в профессиональной подготовке студентов с позиции рефлексивно-регулятивного подхода как основы формирования и развития человека в определенных социокультурных условиях. Проявлением значимости этого подхода является возникший в конце XX в. интерес к культивированию рефлексии в образовании и к развитию критического мышления. Компетентность как деятельная способность опирается на саморегуляцию, реализуемую студентами в ходе освоения базовых форм учебной деятельности (знаковой, моделирующей и проектной), проходя в каждой из них определенные рефлексивным механизмом этапы (определения, осмысления и организации) движения в освоении изучаемого предмета. При этом саморегуляция понимается как направленная (цель, задача, проект) система дифференцирующих и интегрирующих выборов на достижение некоторого результата. Она включает в себя ценностно-смысловые образования, различные виды активности и рефлексии. В процессе освоения базовых форм учебной деятельности обучение становится учением самого студента. Тогда формальное знание предмета как система понятий становится рефлексивно-регулятивным опытом теоретической интерпретации и объяснений изучаемых явлений и процессов, способом достижения требуемого результата, а также навыком конструирования процессов решения новых задач с учетом конкретных условий развития событий в профессиональной деятельности. В итоге актуализируется проблема не только причинно-следственных, но и целостно-смысловых и организационных взаимосвязей.

Ключевые слова: рефлексия, регуляция, саморегуляция, механизмы рефлексии, структура регуляции и саморегуляции, компетентность, знание, опыт, формы учебной деятельности.

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

A. S. Sharov

Reflexive-Regulatory Approach as a Basis for Competence Training of Students

In modern sociocultural conditions, the time comes for a new understanding of the teaching in higher education problems, when it is necessary to activate and organize independent work of students in mastering their academic disciplines, workshops and various practices. The article substantiates the competence approach in professional training of students from the standpoint of the reflexive-regulatory approach as the basis for the formation and development of a person in certain socio-cultural conditions. A manifestation of the significance of this approach is the interest that has arisen at the end of the 20th century in cultivating reflection in education and, as its concrete manifestation, in the development of critical thinking. Competence as an active ability is based on self-regulation implemented by students during the development of basic forms of educational activity (sign, model and project), going through the steps defined in the reflexive mechanism (definitions, understanding and organization) of movement in the development of the subject of study. Where self-regulation is understood as a directed (goal, objective, project) system of differentiating and integrating choices to achieve some result. It includes value-semantic formations, various types of activity and reflection. In the process of passing the basic forms of educational activities, learning becomes teaching of the student. Then the formal knowledge of the subject, as a system of concepts, becomes the reflexive-regulatory experience of theoretical interpretation and explanation of the phenomena and processes under study, a way to achieve the desired result, as well as the skills to design processes for solving new problems taking into account the specific conditions of events in their professional activities. As a result, the problem of not only cause-effect relationships, but holistic-semantic and organizational, is actualized.

Keywords: reflection, regulation, self-regulation, reflection mechanisms, structure of regulation and self-regulation, competence, knowledge, experience, forms of educational activity.

Реализация компетентного подхода в образовании, в профессиональной подготовке педагогических кадров представляет собой серьезную проблему. Понимания компетенций как деятельностных способностей явно недостаточно, так как это базовая категория профессионального образования, за которой должна стоять теория, а не просто описание содержания. В исследованиях по вопросам компетентного подхода отмечается необходимость широкого и системного теоретико-методологического и эмпирического изучения возникших проблем. Развитие компетентного подхода в настоящее время столкнулось с трудной задачей определения содержания этого понятия, а также объема входящих в него компонентов [3]. Это затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментария) к их оценке как результату образования, несмотря на то, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как *умения, компетентность, способность, мастерство*, содержательно до сих пор не определено. Вероятно, поэтому российское высшее образование находится в поиске путей и способов повышения качества компетентного подхода в высшем образовании, отсюда постоянные изменения ФГОСов, где доля самостоятельной работы от бакалавриата к магистратуре и аспирантуре значительно увеличивается. К этому следует добавить и то, что в современных социокультурных условиях наступает время нового осмысления возникших проблем обучения в высшей школе, когда надо с учетом современных реалий активизировать и соответствующим образом организовать самостоятельную работу студентов в освоении ими учебных дисциплин, практикумов и разнообразных практик.

Анализ отечественной и зарубежной литературы приводит к тому, что, **во-первых**, компетенция понимается комплексно, как структура, слагаемая из различных частей – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности и потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок [7]. По большому счету *комплексное понимание компетенций предполагает разработку теории, которая все структурные компоненты компетенций соединила бы в нечто качественно целое*, но такой теории не предложено, поэтому в рамках этого подхода компетенции чаще всего просто описываются.

Во-вторых, компетенции трактуются как механизм преобразования знаний в профессиональные действия, что проявилось в работе В. Д. Веблера и М. М. Кашапова, так, они пишут: «Под компетентностью мы понимаем способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения и навыки), обеспечивающие стабильно высокие результаты деятельности и позволяющие достигать поставленные цели в конкретной ситуации» [2, с. 13]. Здесь основной является проблема, как понимать преобразование знаний в действия. Для ответа на этот вопрос необходима соответствующая теория, будь то теория экстерниоризации или какая-либо иная, например, теория саморегуляции профессиональной деятельности преподавателя. Авторы же косвенно указывают, что таким механизмом самораскрытия является *процесс позитивного переструктурирования своего опыта*, то есть освоение, обобщение и вербализация практически ориентированных умственных действий, изменение принципов его организации и практической реализации, трансцендируемость умственных действий из одной ситуации в другую. Что это за процесс позитивного переструктурирования своего опыта, остается неясным. Пожалуй, единственное, что можно сказать на этот счет: *данный процесс рефлексивен в своей основе* (Дж. Локк).

В-третьих, один из подходов к пониманию компетенций лежит в области способностей человека, что, на наш взгляд, является достаточно продуктивным. В данном контексте опора на понятие способности вполне оправдана, поскольку одним из важнейших признаков компетентности выступает эффективность выполнения или регуляции той или иной деятельности (Б. М. Теплов). Однако понимание педагогических способностей, по большей части, описательно, то есть идет перечисление того, чем должен обладать современный и эффективный учитель, преподаватель. В данном отношении подход к педагогическим способностям Н. В. Кузьминой отличается теоретической проработанностью, системностью и перспективностью. Однако и в этом подходе возникает вопрос о теоретическом осмыслении ключевого понятия «специфической чувствительности» к педагогической деятельности, а также к субъекту и объекту взаимодействия. В чем суть этой специфической чувствительности, не раскрывается, но так или иначе *специфическая чувствительность связывается с рефлексией* [6]. В этом отношении американский психолог Х. Прэсей пишет: «Рефлексиование помогает в развитии такта – в его многочисленных

смыслах. В целом этот термин означает высоко-развитую чувствительность для (сочетания) гетерогенных элементов, в профессиональной деятельности, в личной жизни и в социальных отношениях. Многие синонимы этого термина делают его более ясным: благоразумие или осторожность, умение преодолевать разногласия, сообразительность, квалификация и проницательность. Стимулирование таких качеств у студентов есть реальная предпосылка изменения в существующем образовании» [20, с. 253]. Обобщая, можно отметить, что культивирование рефлексии в подготовке студентов нацелено на развитие высокой чувствительности ко всем элементам профессиональной деятельности учителя и является одной из самых насущных задач педагогического образования.

Эта тенденция в педагогическом образовании начала проявляться в 30-е гг. XX в. Одним из первых обратил внимание на роль рефлексии в обучении Джон Дьюи, и многие педагоги, недовольные положением в педагогическом образовании, стали использовать его идеи для культивирования рефлексии в обучении [18]. Однако это был больше поиск путей и способов для повышения качества обучения, поэтому в 80-х гг. уже стали появляться работы, предлагающие новые модели рефлексивного обучения студентов, и актуализировалась значимость рефлексивных практик [22, 24, 25]. При этом особенно подчеркивалась важность рефлексивных практик для эффективного обучения студентов как одного из наиболее перспективных нововведений в образовании. Но наряду с этим многие авторы признавали, что рефлексия в образовании страдает от недостатка концептуальной ясности, и в ходе осмысления накопленного опыта все острее вставала проблема концептуального осмысления самой рефлексии. Одним из первых этот вопрос поставил Д. Шон в своей статье «Рефлексивная практика: как профессионалы думают в действии» [23]. Подобно Дьюи, Д. Шон отмечал значимость рефлексии в подготовке студентов к реальной профессиональной деятельности, так как им необходимо было решать возникающие в работе проблемы, то важно знать, как человек реагирует на нестандартные ситуации, использует полученные знания и возможности для решения проблем, как конструирует способы преодоления возникших проблем. В плане рефлексирования он также проводит различие между «рефлексией в действии» и «рефлексией над действием»: первое происходит, когда студент находится в процессе приобретения опыта; такой анализ может возникнуть из-за того, что про-

изошло что-то неожиданное, способное изменить исход деятельностного опыта. Последнее представляет собой процесс, который возникает, когда опыт уже имел место, в этом случае происходит разъяснение и понимание посредством самооценки или оценки другими людьми.

Продолжил линию концептуального осмысления понимания рефлексии Х. Прэсей [20], который опирался на работы И. Канта о рефлексии и осуществлял философский анализ центральных понятий в этой области. При этом он отмечает, что в образовании понятия, связанные с рефлексией, чаще всего заимствованы из прагматической школы Джона Дьюи и из критической социальной теории Юргена Хабермаса. Он утверждает, что философия Канта включает идеи, более подходящие для понимания рефлексии в образовании, особенно через его различие между пониманием и суждением. Кроме того, Х. Прэсей анализирует некоторые последствия для целей и методов рефлексии в образовании. Таким образом, он заключает, что рефлексия в образовании – это поле, полное перспектив и обещаний улучшить профессиональное мастерство и способствовать личностному росту. В итоге он подчеркивает, что для будущих учителей и других специалистов рефлексивность означает высоко-развитую чувствительность к гетерогенным элементам в профессиональной деятельности [20].

Что же касается включения рефлексии в реальный процесс подготовки студентов, то Р. Роджерс [21, с. 37] утверждает: когда в 1983 г. была опубликована работа Д. Шона [23], появились многочисленные статьи и книги по проблемам рефлексии и рефлексивному обучению. Опубликованные исследования рассматривают рефлексивность или критическое размышление как относящееся к приобретению опыта в обучении, когда значение создается с учетом опыта, при этом принимаются во внимание мысли, чувства и действия [17]. Из этого следует, что этот процесс повышает «общую эффективность», позволяя в будущем «лучше выбирать или действовать» [21, с. 41]. Проведя критический анализ существующих концепций рефлексии и их применения в высшем образовании, можно отметить, что в научной литературе предлагаются различные модели для разбора полученного опыта, которые рассматриваются авторами как модели обучения: на собственном опыте, посредством рефлексирования процесса мышления, в учебе или деятельности. При планировании обучения студентов в высшем учебном заведении можно успешно использовать схемы этих моделей, формулируя задания для теоретических лекций, семинаров и

практических занятий, а также при организации самостоятельной работы студентов или практических занятий. Анализируя различные модели рефлексивного обучения и их этапы, большинство авторов указывают на согласование и взаимосвязь практических и теоретических знаний в процессе получения опыта [22, 23, 24, 25]. Однако при этом Р. Роджерс отмечает, что ученые используют сложные термины, стремясь определить рефлексивные процессы: это рефлексия в действии, метакогнитивная рефлексия, рефлексивное обучение, критическая рефлексия, рефлексивное мышление и др. [20].

В отечественной психологии и педагогике, также начиная с 80-х гг. XX-го в., стали проводиться рефлексивные семинары в г. Новосибирске под руководством академика И. С. Ладенко [9]. На этих семинарах и конференциях было наработано достаточно много продуктивных идей, рассматривались механизмы рефлексии, ее виды и свойства, подчеркивалась важность культивирования рефлексии в процессе обучения в высшей школе при развитии творческого мышления, повышения качества обучения студентов, совместной деятельности, личностного развития (И. С. Ладенко, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, А. А. Тюков и др.). Однако высказанные идеи, в силу различных причин, не получили должного развития и широкого распространения. Тогда как в Америке, что отмечает М. В. Кларин, в 80-е гг. в США среди образовательных целей в большинстве штатов специально делался акцент на развитии критического мышления, которое понималось как рефлексия собственного мышления с целью его улучшения. А в 90-е гг. развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей в подавляющем большинстве европейских стран, особенно это касалось развития критического мышления в процессе чтения и письма [5]. К этому следует добавить, что публикаций по критическому анализу психолого-педагогических статей, теорий, подходов крайне мало. Например, на эту ситуацию в психологической науке обратил внимание А. Г. Асмолов в статье «Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии», где он настаивает на диалогизме между различными теориями и подходами, что, безусловно, невозможно без критического мышления, посредством которого ученые выявляют достоинства и проблемы того или иного подхода [1, с. 17-34].

Таким образом, опираясь на отечественные и зарубежные работы, которые прямо или косвенно указывают на тенденции развития компетент-

ностного подхода, отметим, что роль рефлексии и рефлексивных технологий в обучения должны возрастать, как это происходит в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе и практике. Поэтому необходима некая общая теория, которая включала бы в себя рефлекссию, понимаемую с онтологических позиций [11], и эффективную саморегуляцию различных видов деятельности студента, в процессе которой он будет приобретать необходимый опыт в будущей профессиональной деятельности. Одним из таких ресурсов, на наш взгляд, является рефлексивно-регулятивный подход к обучению студентов в высшей школе. Все сказанное делает особенно актуальным развитие рефлексивно-регулятивного подхода в процессе обучения студентов высшей школы, в котором культивируется регуляция собственного движения студента при изучении предмета или в освоении той или иной практики. Центральной проблемой здесь является психологическое понимание регуляции с опорой на соответствующие понятия и категории, а также рефлексии. К сожалению, мы должны констатировать, что рефлексия, особенно в педагогических исследованиях, чаще всего понимается как анализ или самоанализ производимой деятельности. Это, безусловно «опрощает» не только трактовку рефлексии, но и содержание психолого-педагогических исследований. На наш взгляд, самоанализ или анализ той или иной деятельности есть всего лишь один из когнитивных аспектов рефлексии. Мы в своих работах продолжаем традицию истолкования рефлексии с онтологических позиций, как базового механизма самоорганизации психики, а также саморегуляции всякой теоретической и практической деятельности человека [10, 11], где выделяются два базовых механизма рефлексии – дифференциации и интеграции [19], которые реализуются в разнообразных видах и формах активности.

Процесс обучения, подготовки студентов к профессиональной деятельности с необходимостью предполагает прохождение определенных этапов и форм учебной деятельности. В нашем подходе к логике перехода от теоретических знаний к практике выделены три базовые формы деятельности, которые получили названия **знаковой, моделирующей и проективной** деятельности. В каждой из них разворачивание рефлексивного механизма задает этапы освоения знаний, умений и проектирование их реализации в конкретных условиях [15, с. 53-63]. В то же время саморегуляция собственного движения в предмете в каждой их форм учебной деятельности и на каждом из этапов обеспечивает форми-

рование и развитие опыта интеллектуальной регуляции, схем деятельности и их организации. Так, целостный механизм рефлексии включает в себя три этапа в организации той или иной деятельности. На первом этапе происходит определение и простраивание границ взаимодействия (свойств, схем, проектов), тогда как на втором – их целостно-смысловое связывание в некоторую конструкцию, понятие, способ реализации некоторой активности. Что же касается третьего этапа, в процессе его реализации совершается некая систематизация и организация всей теоретической, практической или проектной деятельности. Таким образом, в целостном механизме рефлексии выделенные этапы можно рассматривать как этапы формирования некоторого содержания или развития саморегуляции в учебно-профессиональной деятельности. Саморегуляция собственной активности в учебно-профессиональной деятельности включает в свою структуру *ценностно-смысловое содержание, различные виды активности (когнитивной, аффективной и конативной) и собственно рефлексия*, которая связывает и обеспечивает непрерывность процесса саморегуляции [13]. В целом же можно сказать, что саморегуляция есть направленная на развитие целостности субъектная активность, осуществляемая посредством системы выборов [10, с. 101-127]. Кратко проиллюстрирует это в каждой из форм учебно-профессиональной деятельности.

В знаковой деятельности идет распределение знаний, наработанных в культуре, а значит раскрытие регулятивно-смыслового содержания знаковых систем, форм, в которых имплицитно содержится опыт интеллектуальной регуляции взаимодействия с усваиваемым объектом. Например, в ходе изучения заданной предметной области, совершается определение и простраивание границ терминов и понятий, то есть выделяются существенные признаки изучаемых понятий и их смысловые взаимосвязи, а далее происходит их целостно-смысловое связывание и, наконец, смысловая системная организация, которая воплощается в интеграции и поиске наиболее общих понятий или категорий, то есть то, что должен освоить студент в ходе изучения. Для того чтобы студент был готов применить полученные знания и навыки на практике, умел осуществлять какую-то деятельность, необходимо задать ему ее в качестве содержания обучения [16]. Таковыми в моделирующей форме учебно-профессиональной деятельности являются учебные задачи, посредством которых отрабатываются и усваиваются модели деятельности, стан-

дартные схемы решения задач, а также решаются творческие и нестандартные проблемы в рамках изучаемой дисциплины. В процессе освоения моделирующей деятельности, что очень важно, нарабатывается тот неявный опыт [8] регуляции собственной деятельности, обобщенные умения и навыки, которые так необходимы в практике. Проективная деятельность направлена на реализацию моделей в конкретных ситуациях, где и формируются регулятивные умения, навыки или компетенции студента по применению усвоенных знаний, обобщенных схем учебно-профессиональной деятельности на практике. В процессе проектирования от студента требуется актуализация всей совокупности знаний, как организованной теоретической модели, так и «отработанных» и рефлексивно оформленных схем саморегуляции профессиональной деятельности. Основой саморегуляции базовых форм учебной деятельности является то, что студент сам должен двигаться в предмете, а преподаватель лишь диалогически организует этот процесс. Тогда главными механизмами учения являются рефлексивно оформленные, то есть целостно-смысловым образом связанные и организованные процессы саморегуляции собственной активности в ходе освоения учебных дисциплин.

Задавая общие контуры рефлексивно-регулятивного подхода в обучении, мы должны подчеркнуть, что общая цель обучения заключается в том, чтобы помочь студенту более эффективно развивать рефлексивно-регулятивные механизмы саморегуляции процесса учения и будущей профессиональной деятельности. Данная цель находит свое продолжение в принципах, закономерностях и механизмах, которые раскрывают свое содержание в соответствующих понятиях и, собственно говоря, задают концептуальный каркас рефлексивно-регулятивного подхода в обучении [12]. Другими словами, данный подход открывает не только перспективы изучения различных механизмов в социокультурной области, но может вывести педагогику и психологию на новый уровень своего концептуального осмысления, так как в рамках данного подхода сделана попытка выделения, кроме причинно-следственных связей, целостно-смысловых и системно-организационных связей [14]. Это, прежде всего, указывает на существование целостно-смысловых и системно-организационных закономерностей и законов. Сказанное имеет непосредственное отношение к механизмам обучения и учения.

Рефлексивно-регулятивный подход позволяет по-новому подойти ко многим традиционным

проблемам обучения, проиллюстрируем это несколькими примерами. Так, в существующих теориях учения, обзор которых дает И. И. Ильясов, как-то не совсем внятно звучит вопрос о природе и сущности знаний, умений и навыков. Традиционные представления о знаниях, умениях и навыках, которые формируются в процессе учения, достаточно произвольно интерпретируются исследователями [4] и только в последнее время стали соотноситься с компетенциями. Идея о том, что усваиваются знания как система понятий, идущая от Я. А. Коменского, вызывает ряд вопросов: в каких учебниках есть система понятий, а не их набор, который выдается как тезаурус? Как знания в виде системы понятий связаны с активностью субъекта или с их использованием в учебно-профессиональной деятельности? Могут ли знания существовать помимо системы понятий? Что задает взаимосвязь между понятиями? Откуда появляются механизмы объяснения реальных процессов и явлений? В связи со сказанным более четко очерчивается главный вопрос: что усваивается студентами в процессе учения? Ответ на него достаточно многолик: так, в качестве примера можно назвать опыт (Ж. Пиаже, К. Коффка), поведение (Э. Торндайк, Б. Ф. Скиннер, А. Бандура, С. Д. Пэрис, Д. Р. Кросс), психические структуры и структуры поведения (Й. Лингарт), механизмы регуляции поведения (Э. Толмен), регуляцию учения на основе когнитивных стратегий (Р. Гэгни), деятельность (А. Н. Леонтьев), действия (П. Я. Гальперин) [4, с. 10-37]. От решения вопроса о природе и сущности знаний во многом зависят содержание и структура процесса учения и обучения.

В той или иной мере деятельностный характер знаний подтверждает следующий момент: во многих теориях учения не только подчеркивается активный характер процесса учения со стороны субъекта (Д. Дьюи, П. Ф. Каптерев, И. С. Ладенко), но и то, что этот процесс регулируется и рефлексивируется самим субъектом. Вообще, рефлексия и знание – это особый предмет, принципиально важный для обучения и учения, что показала практика развития критического мышления посредством обучения чтению и письму в определенной предметной области [15]. К этому хотелось бы добавить, что результатом учения является применение и использование знаний в жизнедеятельности, то есть то, насколько субъект готов осуществлять определенную деятельность или регулировать процесс ее реализации (А. Бандура, Й. Лингарт). Знание есть рефлексивно оформленные регулятивно-

смысловые конструкты, возникающие в процессе саморегуляции взаимодействия субъекта с некоторой предметной областью [13, с. 86]. А это указывает на то, что субъект учения должен рефлексивно оформлять в своей активности регулятивно-смысловое содержание знаний. По сути, всякое знание рождается в регулятивной активности как процессирование смыслов, и без нее знания просто нет, а есть лишь информация. Следовательно, знание – регулятивно-смысловое по своей природе и включает в себя когнитивный, аффективный и конативный аспекты проявления. Отсюда не случайно приоритетную позицию занял компетентностный подход к обучению в высшей школе, так как он направлен на формирование и развитие компетенций как деятельностных способностей, основой которых выступает полученный опыт саморегуляции собственной активности в ходе усвоения знаний, приобретения умений и навыков.

В итоге мы пришли к следующим выводам. **Во-первых**, рефлексивно-регулятивный подход задает новый ракурс в обосновании и формировании компетенций, понимании знаний как регулятивно-смысловых конструктов, возникающих в процессе саморегуляции при освоении учебных дисциплин. **Во-вторых**, процесс развития у студентов рефлексивных механизмов саморегуляции процесса учения и будущей профессиональной деятельности раскрывает свое содержание через структуру регуляции, прохождение этапов и базовых форм учебной деятельности в высшей школе и направлен, по большому счету, на формирование рефлексивной чувствительности в профессиональной деятельности будущего учителя. **В-третьих**, в рамках данного подхода сделана попытка выделения, кроме причинно-следственных связей, целостно-смысловых и системно-организационных связей, что может вывести гуманитарные дисциплины на открытие целостно-смысловых и системно-организационных закономерностей и законов.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии [Текст] / А. Г. Асмолов // Мир психологии. – 2014. – № 3 (79). – С. 17-34.
2. Веблер, В.-Д. Педагогическое мышление как ключевая компетентность преподавателя высшей школы [Текст] / В.-Д. Веблер, М. М. Кашапов // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. – М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2005. – Том. 1. – С. 12-18.
3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к про-

блемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

4. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 200 с.

5. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

6. Кузьмина, Н. В. (Головки-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

7. Леднев, В. С., Никандров, Н. Д., Рыжаков, М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – М., 2002. – 384 с.

8. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии [Текст] / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 345 с.

9. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования [Текст] / отв. ред. д-р филос. наук И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 237 с.

10. Шаров, А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия [Текст] / А. С. Шаров. – Омск: Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2000. – 358 с.

11. Шаров, А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы [Текст] / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление: Международный научно-практический междисциплинарный журнал. – 2005. – Т. 5. – № 1. – С. 71-92.

12. Шаров, А. С. Принципы и методы рефлексивного обучения в вузе [Текст] / А. С. Шаров // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 110-114.

13. Шаров, А. С. Процесс и структура учения в высшей школе [Текст] / А. С. Шаров // Наука образования: сборник научных статей. – Выпуск 23. – Омск: Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2005. – С. 82-96.

14. Шаров, А. С. Рефлексивные механизмы протравивания и связывания границ «Я» [Текст] / А. С. Шаров // Университеты как регионообразующие комплексы: в 5 ч. – Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2004. – Ч. 4. – С. 276-280.

15. Шаров, А. С., Шаров, Д. А. Рефлексивный подход в обучении информатике [Текст] / А. С. Шаров, Д. А. Шаров. – Омск: Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2007. – 210 с.

16. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – С. 64-125.

17. Brockbank, A., McGill, I. Facilitating Reflective Learning in Higher Education [Text] / Buckingham: SRHE and Open University, 1998.

18. Dewey, J. Experience in Education [Text] / J. Dewey. New York: Collier Books, 1938. – 40 p.

19. Lefebvre V. A. The Fundamental Structures of Human Reflexion [Text] / V. A. Lefebvre // Journal of Social and Biological Structures. – 1987. – № 10. – P. 129-175.

20. Procee H. Reflection in education: a kantian epistemology [Text] / H. Procee // Educational theory. Volume 56. Number 3. 2006. – P. 237-253

21. Rogers, R. Reflection in higher education: A concept analysis [Text] / R. Rogers // Innovative Higher Education, 26 (1), 2001. – P. 37-57.

22. Schön, D. A. Teaching artistry through reflection-in-action [Text] / D. A. Schön // In Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987. – P 22-40.

23. Schön, D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action [Text] / D. A. Schön // Basic Books, New York, 1983.

24. Strampel, K. & Oliver, R. Using technology to foster reflection in higher education [Text] / K. Strampel, & R. Oliver // In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore. 2007. – P. 973-982.

25. Sugerman, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., Gass, M. A. [Text] / D. A. Sugerman, K. L. Doherty, D. E. Garvey, M. A. Gass // Reflective Learning. Theory and Practice. Kendall / Hunt Publishing Company, 2000. – 114 p.

Reference List

1. Asmolov, A. G. Istoricheskiy smysl krizisa kul'turno-dejatel'nostnoj psihologii = Historical sense of the crisis of cultural and activity psychology [Tekst] / A. G. Asmolov // Mir psihologii. – 2014. – № 3 (79). – S. 17-34.

2. Vebler, V.-D. Pedagogicheskoe myshlenie kak kljuhevaja kompetentnost' prepodavatelya vysshej shkoly = Pedagogical thinking as a key competence of the higher school teacher [Tekst] / V.-D. Vebler, M. M. Kashapov // Vysshaja shkola na sovremennom jetape: psihologija prepodavaniya i obuchenija = The higher school at the present stage: psychology of teaching and training. – М.; Jaroslavl': Rossijskoe psihologicheskoe obshchestvo, 2005. – Tom. 1. – S. 12-18.

3. Zimnjaja, I. A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt) Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to education problems? (theoretic-methodological aspect) [Tekst] / I. A. Zimnjaja // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2006. – № 8. – S. 20-26.

4. Il'jasov, I. I. Struktura processa uchenija = Structure of the education process [Tekst] / I. I. Il'jasov. – М.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1986. – 200 s.

5. Klarin, M. V. Innovacii v mirovoj pedagogike:

obuchenie na osnove issledovanija, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta) Innovations in world pedagogics: training based on research, game and discussion. (Analysis of foreign experience) [Tekst] / M. V. Klarin. – Riga : NPC «Jeksperiment», 1995. – 176 s.

6. Kuz'mina, N. V. (Golovko-Garshina). Akmeologicheseskaja teorija povyshenija kachestva podgotovki specialistov obrazovanija = Acmeological theory of improving quality in training of education specialists [Tekst] / N. V. Kuz'mina. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001. – 144 s.

7. Lednev, V. S., Nikandrov, N. D., Ryzhakov, M. V. Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty v sisteme obshhego obrazovanija: teorija i praktika = The state educational standards in the system of the general education: theory and practice [Tekst] / V. S. Lednev, N. D. Nikandrov, M. V. Ryzhakov. – M., 2002. – 384 s.

8. Polani, M. Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii = Personal knowledge. On the way to post-critical philosophy [Tekst] / M. Polani. – M. : Progress, 1985. – 345 s.

9. Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovanija = Reflection problems. Modern complex researches [Tekst] / otv. red. d-r filoz. nauk I. S. Ladenko. – Novosibirsk : Nauka, 1987. – 237 s.

10. Sharov, A. S. Ogranichennyj chelovek: znachimost', aktivnost', refleksija = A narrow-minded person: importance, activity, reflection [Tekst] / A. S. Sharov. – Omsk : Izd-vo Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Publishing house of Omsk state pedagogical university, 2000. – 358 s.

11. Sharov, A. S. Ontologija refleksii: priroda, funkcii i mehanizmy = Reflection ontology: nature, functions and mechanisms [Tekst] / A. S. Sharov // Refleksivnye processy i upravlenie : Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij mezhdisciplinarnyj zhurnal = Reflexive processes and management: International scientific and practical cross-disciplinary magazine. – 2005. – T. 5. – № 1. – S. 71-92.

12. Sharov, A. S. Principy i metody refleksivnogo obuchenija v vuze = Principles and methods of reflexive training in higher education institution [Tekst] / A. S. Sharov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 1. – S. 110-114.

13. Sharov, A. S. Process i struktura uchenija v vysshej shkole = The process and structure of education in higher school [Tekst] / A. S. Sharov // Nauka obrazovanija : sbornik nauchnyh statej. – Vypusk 23. Education science: collection of scientific articles. – Issue 23 – Omsk : Izd-vo Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, Publishing house of Omsk state pedagogical university 2005. – S. 82-96.

14. Sharov, A. S. Refleksivnye mehanizmy prostrajvanija i svjazyvanija granic «Ja» Reflexive mechanisms of making and binding borders «I» [Tekst] / A. S. Sharov // Universitety kak regionoobrazujushhie komplekсы : v 5 ch. Universities as region-forming complexes: in 5 p. – Omsk : Izd-vo Omskogo gosudarstvennogo universiteta, Publishing house of Omsk state pedagogical university 2004. – Ch. 4. – S. 276-280.

15. Sharov, A. S., Sharov, D. A. Refleksivnyj podhod v obuchenii informatike = Reflexive approach in training Informatics [Tekst] / A. S. Sharov, D. A. Sharov. – Omsk : Izd-vo Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, Publishing house of Omsk state pedagogical university 2007. – 210 s.

16. Shhedrovickij, G. P. Refleksija v dejatel'nosti = Reflection in activity [Tekst] / G. P. Shhedrovickij // Shhedrovickij G. P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksija = Shhedrovitsky G. P. Thinking – Understanding – Reflection – M. : Nasledie MMK, 2005. – S. 64-125.

17. Brockbank, A., McGill, I. Facilitating Reflective Learning in Higher Education [Text] / Buckingham: SRHE and Open University. 1998.

18. Dewey, J. Experience in Education [Text] / J. Dewey. New York: Collier Books. 1938. – 40 p.

19. Lefebvre V. A. The Fundamental Structures of Human Reflexion [Text] / V. A. Lefebvre // Journal of Social and Biological Structures. № 10. 1987. – P. 129-175.

20. Procee H. Reflection in education: a kantian epistemology [Text] / H. Procee // Educational theory. Volume 56. Number 3. 2006. – R. 237-253

21. Rogers, R. Reflection in higher education: A concept analysis [Text] / R. Rogers // Innovative Higher Education, 26 (1), 2001. – P. 37-57.

22. Schön, D. A. Teaching artistry through reflection-in-action [Text] / D. A. Schön // In Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 1987. – P 22-40.

23. Schön, D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action [Text] / D. A. Schön // Basic Books, New York, 1983.

24. Strampel, K. & Oliver, R. Using technology to foster reflection in higher education [Text] / K. Strampel, & R. Oliver // In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore. 2007. – R. 973-982.

25. Sugerma, D. A., Doherty, K. L., Garvey, D. E., Gass, M. A. [Text] / D. A. Sugerma, K. L. Doherty, D. E. Garvey, M. A. Gass // Reflective Learning. Theory and Practice. Kendall / Hunt Publishing Company. 2000. – 114 r.