

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»
Балашовский институт (филиал)

На правах рукописи

РОМАНОВА Марина Владимировна

**ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ,
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ,
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

19.00.07 – Педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук,
доцент Константинов В. В.

КУРСК 2014

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	15
1.1. Понятие «профессиональная рефлексия»	15
1.2. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе студентов, будущих педагогов-психологов	35
1.2.1. Личность как субъект развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе	35
1.2.2. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.....	40
1.3. Место и роль обучения в развитии профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.....	45
Выводы по главе 1 исследования.....	75
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	77
2.1. Организация и проведение исследования	77
2.1.1. Параметры экспериментального исследования	77
2.1.2. Организация и проведение исследования	84
2.2. Качественный анализ динамики общей рефлексивности и профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов- психологов	91
2.3. Взаимосвязь личностных факторов и профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.....	108
2.4. Программа развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.....	116
2.5. Результаты экспериментального исследования личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.....	122
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	130
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	134
ПРИЛОЖЕНИЕ	146

ВВЕДЕНИЕ

Реформирование российской системы образования трансформировало отношение к психологическим профессиям и в целом к психолого-педагогическому образованию. Организация региональных психологических центров, служб, включение психологов в различные сферы деятельности способствуют осознанию психологами значимости своей профессии и, соответственно, меняют требования, предъявляемые к специалисту, соотнося уровень его подготовки с мировыми стандартами.

В настоящее время существуют различные системы подготовки специалистов педагогов-психологов, приобретения ими профессионального мастерства и компетентности: от базового образования до специализаций. Одним из важных компонентов профессионального становления является начальное профессиональное образование, которое закладывает фундамент для дальнейшего развития специалиста и формирует его профессиональную идентичность. На данный момент в образовательном пространстве вузов не сформирована система продуктивного личностно-профессионального развития будущего педагога-психолога, преобладают репродуктивные методы его обучения, что в свою очередь приводит к недостаточной практико-ориентированной подготовке к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому актуальным в процессе профессиональной подготовки, помимо передачи знаний и умений, становится формирование личности как профессионала, а это становится возможным только с учетом личностных факторов, которые впоследствии определяют развитие профессиональной рефлексии.

Проблема профессионального становления будущего специалиста привлекает внимание многих исследователей (А. А. Бодалёв [14], А. А. Деркач [34], Е. А. Климов [50], Т. В. Кудрявцев

[60], С. П. Крягжде [59], А. К. Маркова [78], Л. М. Митина [82], Ю. П. Поваренков [93], В. Д. Шадриков [119] и др.).

На сегодняшний момент проведен ряд диссертационных исследований, в которых изучается и проблема профессиональной рефлексии:

– исследование педагогической рефлексии как основы совершенствования профессионального мастерства учителя И. А. Мушкиной [84];

– изучение педагогических технологий формирования рефлексии школьников Т. В. Белозерцевой [10];

– работа по развитию педагогической рефлексии как условия подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности Н. Б. Крашенинниковой [58];

– исследование роли педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя О. Ю. Шавриной [118];

– работа по формированию рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа Ю. В. Кушеверской [64];

– исследования процесса формирования и развития профессиональной рефлексии студентов и педагогов Г. Г. Ермаковой и Е. Е. Рукавишниковой [39, 104].

Все эти исследования посвящены изучению профессиональной рефлексии специалистов сферы образования. Рассматривается профессиональная рефлексия учителей и студентов, будущих педагогов. Проведенный анализ научно-исследовательской литературы показал, что работ, посвященных изучению профессиональной рефлексии студентов психологических специальностей, на данный момент нет.

В указанных исследованиях подтверждается положение о том, что в образовательном процессе, в частности в деятельности студента вуза, рефлексия является одним из основных компонентов будущей

профессиональной деятельности, а, следовательно, она выступает как необходимая составляющая профессионального образования. Однако вопрос о формировании и динамике развития профессиональной рефлексии, об учете личностных факторов в развитии профессиональной рефлексии, об их взаимосвязи, является открытым.

В этой связи **актуальность** нашего диссертационного исследования обусловлена несколькими аспектами. С одной стороны, назрел общественный запрос на совершенствование системы профессионального психологического образования для повышения качества психологических услуг. А с другой стороны, возникла актуальная потребность понять особенности организации подготовки педагогов-психологов на этапе получения профессии в вузе, определить значимость личностных факторов в развитии профессиональной рефлексии и разработать жизнеспособную систему психолого-педагогической поддержки профессионального становления будущего педагога-психолога.

Поэтому **проблема** данного исследования состоит в потребности изучения личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе, включающего в себя определение детерминант формирования и изучения динамики развития профессиональной рефлексии, что позволит создать психолого-педагогическую программу для решения вопросов обучения будущих педагогов-психологов с учетом их личностных факторов.

Цель исследования – определение личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Объект исследования – личность как субъект развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Предмет исследования – личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Гипотезы исследования.

Общая гипотеза: существуют такие личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе, как: мотивация, рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, уровень интернальности и смысложизненные ориентации.

Частные гипотезы:

1) профессиональная рефлексия является важным компонентом профессионального развития студентов, будущих педагогов-психологов, и взаимосвязана с личностными факторами;

2) развитие профессиональной рефлексии в процессе обучения происходит нелинейно:

– от первого до третьего курса профессиональная рефлексия развивается поступательно и связана с такими личностными факторами, как социальный интеллект, эмпатия;

– в период обучения происходит спад профессиональной рефлексии за счет снижения мотивации;

– к пятому курсу повышается за счет развития рефлексивности в рамках практической профессиональной деятельности и ее анализа;

3) программа развития профессиональной рефлексии заключается в поэтапном восхождении к осмысленному обращению к процессу и результатам профессиональной деятельности с учетом его личностных факторов.

Задачи исследования:

1) выявить роль профессиональной рефлексии в процессе

профессионального становления личности студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе;

2) установить в рамках экспериментального исследования взаимосвязь профессиональной рефлексии и личностных факторов студентов, будущих педагогов-психологов;

3) выявить динамику профессиональной рефлексии на различных этапах обучения в вузе;

4) разработать и апробировать психолого-педагогическую программу развития профессиональной рефлексии.

Теоретико-методологической основой исследования являются следующие общепсихологические или личностные научные положения теории рефлексии (И. Н. Семёнов [108], С. Ю. Степанов [114]), теории рефлексии с учетом профессиональных позиций (Н. Г. Алексеев [3], В. И. Слободчиков [112], А. В. Карпов [48] и др.).

Подходы и принципы:

– системный подход к профессиональному становлению и реализации личности (Е. А. Климов [50], Б. Ф. Ломов [71], Ю. П. Поваренков [93], К. К. Платонов [92], В. Д. Шадриков [119] и др.);

– личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов (А. Г. Асмолов [8], Е. В. Бондаревская [16], Л. В. Занков [88], В. А. Сластёнин [111], И. С. Якиманская [125] и др.);

– субъектно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская [1], А. В. Брушлинский [18], П. Я. Гальперин [26], А. В. Запорожец [40], А. Н. Леонтьев [68], А. Р. Лурия [72], С. Л. Рубинштейн [103]).

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач в работе использовались:

1) теоретические методы – методы анализа, синтеза и обобщения психолого-педагогической литературы зарубежного и отечественного опыта по проблеме исследования;

2) методы эмпирического исследования – методы включенного наблюдения, активного обучения, анализа результатов деятельности, констатирующий эксперимент, лонгитюдный метод;

3) качественные и количественные методы обработки данных (критерий χ^2 Пирсона, корреляционный анализ Спирмена (rs), факторный анализ).

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

– методика предельных смыслов (МПС) Д. А. Леонтьева и В. Н. Бузина;

– методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева;

– методика диагностики социального интеллекта Д. Гилфорда и М. Саливена;

– методика диагностики эмпатии А. Меграбяна;

– методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова;

– методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной;

– методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфира, А. А. Реана;

– опросник уровня субъективного контроля, разработанный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткиндром;

– метод анализа продуктов деятельности (анализ сочинений);

Эмпирическая база: исследование проводилось на базе Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета и Московской открытой социальной академии (филиал в г. Пензе) в количестве 273 педагогов-психологов дневной формы обучения факультетов психологии специальности «Педагогика и психология» в возрасте 17–24 лет, а именно: 58 учащихся

первых курсов, 55 – вторых курсов, 52 – третьих курсов, 54 – четвертых курсов, 54 – пятых курсов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) в отличие от известных педагогических (Л. М. Митина, Н. Б. Крашенинникова, Ю. В. Кушеверская, О. А. Корнилова и др.) и психологических (И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, И. В. Орлова, Е. Е. Рукавишникова, Н. В. Самоукина, Г. Г. Ермакова и др.) исследований профессиональной рефлексии, впервые изучены динамические и структурные компоненты профессиональной рефлексии во взаимосвязи с личностными факторами, включая внутри- и межфункциональные взаимосвязи, а также дано понятие профессиональной рефлексии;

2) впервые выделены виды профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов: рефлексия собственной профессиональной компетенции; рефлексия собственного профессионального будущего; рефлексия неопределенности профессиональной деятельности; рефлексия сфер профессиональной деятельности (осознание конкретных видов деятельности в качестве психолога); рефлексия взаимодействия со смежниками (педагогами, социальными педагогами, администрацией, родителями); рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки);

3) экспериментально установлены динамические особенности профессиональной рефлексии, характеризующиеся неоднородностью, подъемами и спадами на разных этапах обучения в вузе;

4) определены личностные факторы и их влияние на развитие профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе: профессиональная рефлексия взаимосвязана с рефлексивностью, социальным интеллектом, уровнем интернальности,

общим показателем осмысленности жизни, эмпатией, мотивацией; а также определена их связь с видами профессиональной рефлексии;

5) разработана и используется в профессиональном обучении программа развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения, включающая: развитие профессиональной рефлексии через ведение дневника рефлексии профессиональной деятельности в процессе обучения; развитие и формирование умений и навыков профессиональной рефлексии через социально-активные методы обучения.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что проведенное исследование расширяет знания в области особенностей развития профессиональной рефлексии студентов. Определено понятие профессиональной рефлексии, где выделены структурные и динамические компоненты, а также личностные факторы развития профессиональной рефлексии, такие как: рефлексивность, мотивация, социальный интеллект, эмпатия, уровень интернальности, смысложизненные ориентации, что вносит значительный вклад в область исследования личностной детерминации достижений осмысленного отношения к профессиональной деятельности и профессиональному будущему студентов педагогов-психологов и может быть использовано для проведения дальнейших исследований. Выявлена динамика развития профессиональной рефлексии, что расширяет представление об организации учебного процесса психолого-педагогического сопровождения студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут использоваться в процессе обучения в вузе студентов, будущих педагогов-психологов, с целью развития профессиональной рефлексии. Выделенные структурные (познавательные процессы, индивидуально-типологические характеристики, свойства

личности) и динамические (деятельностная, коммуникативная, смысловая и эмотивная сферы, профессионально-важные качества, знания, умения, навыки) компоненты положены в основу развития профессиональной рефлексии, а также в основу программ подготовки студентов педагогов-психологов к различным видам профессиональной деятельности.

Предложенная программа развития профессиональной рефлексии, которая включает в себя следующие компоненты: развитие личностной рефлексии; развитие интеллектуальной рефлексии; развитие профессиональной рефлексии; развитие и формирование умений и навыков профессиональной рефлексии, используется при подготовке педагогов-психологов и психологов в вузовском и послевузовском обучении.

Диссертационное исследование проводилось в **три этапа**:

1 этап – теоретический анализ проблемы личностных факторов развития профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе студентов, будущих педагогов-психологов (2007 г.).

2 этап – определение личностных характеристик студентов педагогов-психологов, в том числе и компонентов профессиональной рефлексии, на протяжении обучения в вузе, а также взаимосвязи профессиональной рефлексии и характеристик личности студентов в процессе обучения (2007 г.).

3 этап – проведение эксперимента по развитию профессиональной рефлексии студентов, который включал в себя последовательную и циклическую работу образовательных, практико-ориентированных мероприятий и психолого-педагогических условий. Итогом данного этапа стали результаты развития профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе у студентов, будущих педагогов-психологов (2007–2014 гг.).

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечивается: четкостью методологических позиций, широким использованием данных современной психологической науки,

связанных с исследуемой проблемой; использованием современных методов теоретико-экспериментального исследования, соответствующих поставленным задачам; применением методов математической статистики; комплексным подходом исследования изучаемого феномена; репрезентативностью выборки (273 испытуемых); сочетанием количественного и качественного анализа; апробацией полученных результатов в научной среде.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная рефлексия является результатом профессионального становления студентов в процессе обучения в вузе и побуждающим фактором к дальнейшему развитию педагога-психолога как профессионала.

2. Развитие профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения происходит динамично, со спадами и подъемами, и развивается нелинейно:

– к третьему курсу обнаруживается рост большинства показателей профессиональной рефлексии: рефлексия сфер профессиональной деятельности, рефлексия собственного профессионального будущего, рефлексия взаимодействия со смежниками, рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности;

– на третьем курсе повышается рефлексия неопределенности профессиональной деятельности и снижается рефлексия собственного профессионального будущего вследствие падения мотивации профессиональной деятельности;

– к пятому курсу повышаются практически все показатели профессиональной рефлексии вследствие практической психолого-педагогической деятельности и ее анализа.

3. Имеющаяся связь между профессиональной рефлексией и личностными факторами обуславливает изменения рефлексивной

деятельности студентов на различных этапах учебной деятельности в вузе и проявляется как взаимообратная связь: на первых курсах личностные факторы (социальный интеллект и эмпатия) способствуют развитию профессиональной рефлексии, а на старших курсах профессиональная рефлексия определяет положительную динамику личностных факторов.

4. Программа, учитывающая различный характер взаимосвязи профессиональной рефлексии и таких личностных факторов, как социальный интеллект, эмпатия, мотивация, рефлексивность, уровень интернальности и смысло-жизненные ориентации, способствует развитию профессиональной рефлексии.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования внедрены в учебный процесс, в частности в программу организации и проведения различных видов практик у студентов педагогов-психологов на факультете педагогики, психологии и социальных наук педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза), а также в на факультете психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск), на факультете психологии Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (г. Балашов). Основные положения исследования докладывались и обсуждались на конференциях: «Проблемы социальной защиты населения» (г. Пенза, 2007), «Практическая психология в образовательной и производственной профессиональной среде: единство и многообразие подходов и материалов» (г. Глазов, 2011), «Актуальные проблемы исследования массового сознания» (г. Пенза, 2013), «Перспективы развития науки и образования» (г. Тамбов, 2014), а также в ходе ежегодных конференций профессорско-преподавательского состава ПГУ (2010–2014). Результаты исследования обсуждались на кафедре: практической психологии образования Балашовского института (филиала)

Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского и на кафедре общей психологии факультета педагогики, психологии и социальных наук Педагогического института имени В. Г. Белинского ПГУ.

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает введение, две главы, заключение, библиографический список (128 наименований, из которых три – иностранные источники) и приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Понятие «профессиональная рефлексия»

В этом параграфе мы рассмотрим различные проблемы в изучении «профессиональной рефлексии» у студентов и определим сущность этого понятия в психологической науке. Нами был проведен обширный анализ существующих научных подходов к определению таких понятий, как «рефлексия» и «рефлексивность», а также понятия «профессиональная рефлексия» в психологии. В различных отраслях этой науки трактовка и содержание данных понятий несколько различается в силу отсутствия единого подхода к ним.

В силу этого особенно важен исторический анализ проблемы рефлексии. Глубокое ее понимание начало зарождаться еще в разных отраслях науки еще в эпоху «Возрождения». В этот период в философии Просвещения зародилось понятие «рефлексия», которое раскрывалось как «источник идей». Сторонниками такой теории были великие философы Т. Гоббс, Ж. Ламетри, Д. Дидро, К. Гельвеций и Д. Локк. Но немецкая классическая философия понимает ее как «метод мышления». Сторонниками же такого подхода были Г. Гегель, И. Фихте, Ф. Шеллинг и И. Кант. Рефлексию рассматривали как общую категорию для таких разных отраслей научного знания, как акмеология, синергетика и герменевтика. Это делали такие выдающиеся ученые, как Г. Х. Гадамер, М. К. Мамардашвили, С. Т. Вайман и М. М. Бахтин [116].

Впервые само слово «рефлексия» в XVII веке употребил английский философ Д. Локк, который считал, что это процесс, состоящий из накопления и получения новых идей. Она является источником познания, а его предмет – это мысль. Она становится объектом для рефлексии. Момент объективизирования мысли для рефлексии – важнейший компонент рефлексивного механизма и этап процесса рефлексии.

Для И. Канта же рефлексия борется с пассивными тенденциями в мышлении и играет роль его разрушителя [45]. Г. Гегель разграничивал же ее на связанную с самосознанием субъективную рефлексию и связанную с практической деятельностью объективную [28].

В начале XIX века в российской философии также стала актуальной проблема изучения понятия «рефлексия». Причиной этому было появление большого количества разных теорий от классиков немецкой философии. В теориях философии всеединства она, например, является способом осмысления личностью человека своего религиозного и духовного опыта, который является самым значимым содержанием в сознании. Так рефлексией раскрывали П.А. Флоренский и В.С. Соловьев. У таких отечественных философов как Н.А. Бердяев [11], Н.О. Лосский и А.Ф. Лосев главная проблематика – это человеческие образы в культуре. В ходе рефлексии же, согласно их теориям, раскрывается тайна реальности, если она обращена на акт, который совершает субъект [116].

В конце XX века в российской науке начался рост интереса к проблемам рефлексии. Она была раскрыта в трудах выдающегося ученого К. Мамардашвили, где предстала основным способом контакта личности с личным внутренним опытом [77]. Философ В.А. Лекторский рассматривал рефлексией как основное средство познания. Вторичная для него ее функция – понимание себя. В этом качестве рефлексия – средство самопознания и понимания основ собственного мышления. Также он отмечает, что при самопознании человек приобретает опыт, который предполагает

сознательность в отношении самого себя. Субъективный опыт возможен, лишь при отношении к самому себе как к включенному в сеть объективных отношений с предметами и другими людьми объекту [66].

Философ А.С. Арсеньев в своих исследованиях изучал практику образовательной деятельности. По его мнению, она точно свидетельствует, что идеи для тех, кого обучают, становятся своими именно тогда, когда преобразуются в собственном подсознании из сознания и становятся для человека планом деятельности. Так рефлексия помогает пробить дорогу в подсознание [7].

В самом конце XX века целый ряд выдающихся философов, таких как И.С. Ладенко [65], А.П. Огурцов [89], В.А. Лекторский [66] и Щедровицкий Г.П. [122] попытались провести переработку понятия рефлексия относительно проблемы сознания и деятельности. Переработка проводилась с философской точки зрения и должна была соединить философский аспект с наукой психологией. Такой вид анализа дал возможность выделить несколько основных аспектов рефлексии, связанной с интеллектуальными проявлениями познания. Близок к психологической науке и личностной психологический подход понимания рефлексии.

Для современной философии рефлексия является формой теоретической деятельности, которую обязательно осуществляет каждый социально-развитый человек. Она направлена на понимание его собственных действий и самопознания. Рефлексия раскрывает специфику духовного мира современного человека. Таким образом, она является процессом, который осуществляется, имея в своей основе знания о логических законах, раскрывающих связь объекта и направленного на него действия вместе с пониманием необходимости в такой связи.

И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов [109], известные российские исследователи, в своих исследованиях показали рефлексия в качестве:

- средства для междисциплинарных разработок и направлений в психологии. Это, например, теория рефлексивного управления и рефлексивных игр.
- объяснительного принципа для многих гуманитарных и общественных дисциплин, среди которых есть логика, лингвистика, социология, экология и многие другие.

На современном периоде развития науки изучается рефлексия с точки зрения психологии и анализируется история выделения этого понятия в психологии при исследовании мышления и сознания. При исследованиях этих областей человеческого познания рефлексия была выделена как особое психологическое явление.

Развитие психологии рефлексии связываются с именем ученого А. Буземана. Он впервые сделал из нее самостоятельную учебную дисциплину. Это произошло в начале XX века. Слово «рефлексия» произошло от слова из позднелатинского языка «reflexio», которое значит «отражения» или «обращение назад» [15].

В российской науке рефлексия трактуется не только как знание человеком своей личности изнутри, но также как понимание субъектом своих психических состояний, личностные особенности, эмоциональные реакции. Очень важны для понимания рефлексии в отечественной психологии и когнитивные представления о человеке [57, 97, 98]. Это данное природой и развиваемое лично человеком качество – является средством жизнедеятельности и профессиональной деятельности вообще и в частности. Во время рефлексии человек получает иной, в отличие от чувственного понимания, опыт. Она становится возможной, когда у человека есть особое сознательное отношение к самому себе [3].

Сейчас в разных областях психологии складываются новые способы и методы в рамках исследования процесса рефлексии. Она рассматривается в различных подходах. Проблемами сознания и рефлексией занимаются Л.С. Выготский [25], А. Н. Леонтьев [67], Н.И. Гуткина [31]. Мышление изучают

такие ученые, как А.З. Зак, В.В. Давыдов [32], С.Л. Рубинштейн [103]. Исследования вопроса творчества проводят И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов [108]. Общение изучают Г.М. Андреева [6], С.В. Кондратьева [55] и А.А. Бодалев [14]. Личностный аспект в рефлексии рассматривают в своих работах К.А. Абульханова-Славская [1], Л.С. Выготский [25], Б.В. Зейгарник [41] и А.Г. Асмолов [9].

В сфере человеческой личности рефлексия охватывает процессы коммуникации, самосознания и само осмысления. Она гарант позитивных межличностных контактов. Рефлексия определяет партнерские качества личности, такие как проницательность, отзывчивость, терпимость, принятие без оценок и понимание других людей. Так считают Б.Ф. Ломов [71] и С.В. Кондратьева [55]. По мнению таких известных мыслителей, как Г.П. Щедровицкий [122] и В.А. Лефевр [124], она обеспечивает согласованные действия партнеров при их совместной работе. Она является важной частью способности человека к самостоятельному анализу своей личности и осмыслению, а также переосмыслению ее. Это важный фактор самосовершенствования личности. Так считают А.Г. Асмолов [8], В.П. Зинченко [42] и Р. Бернс [12]. Рефлексия, по словам К. Роджерса [100] и В.В. Столина [115], делает внутреннюю жизнь человека цельной и помогает гармонизировать и стабилизировать мир его эмоций, мобилизовав потенциал воли.

В реальности, исследуемой психологической наукой, мышление человека не ограничено его особенностями личности. Даже напротив, продуктивность его мышления в куда большей степени зависит от позиции личности – субъекта мышления и от глубин «смыслов» этой личности, которые вовлечены в решение какой-либо проблемы. Данное мнение высказывает в своих работах российский ученый А.Н. Леонтьев [67]. Тот механизм, который связывает смыслы личности субъекта, сторону мышления субъекта, которую называют операционально-предметной, называется

«рефлексия». На это в своих работах указывали следующие специалисты: И.Н. Семенов [109], Ю.Н. Кулюткин [63] и А.В. Брушлинский [18], Г.С.Сухобская [87].

Однако множество российских ученых имеют другую точку зрения в отношении природы понятия «рефлексия». С.Л. Рубинштейн определял ее в качестве погружения в человеческие глубины «самого себя», считал ее уходом из потока жизни. Рефлексия, по его оценкам, - это путь к занятию позиции «пребывания вне» чего-либо. Он считает, что именно поэтому рефлексия приостанавливает и прерывает поток жизни человека и выводит его мысленно за пределы жизни [103].

Б.Г. Ананьев в своих работах писал, что разработки проблем развития рефлексии очень много значат для изучения вопросов воспитания и самовоспитания ума человека [4].

А.В. Петровский, один из известнейших ученых, рассматривал рефлексия в ходе анализа деятельности людей и выделял ретроспективную и проспективную рефлексия. Ретроспективная рефлексия – это вид ретроспективного восстановления истории какого-либо акта деятельности. В результате, она ведет к появлению активности. Факторы проспективной рефлексии – динамика переживания потребностей в осуществлении какой-либо деятельности и новое в системе ее определенных предметных условий. Предметы в ходе такой рефлексии могут проявляться с абсолютно новой стороны. Это способствует активности в новых направлениях, а новые побуждения, связанные с таким видом рефлексии, заставляют человека искать средства для того, чтобы их реализовать. В результате подобной ориентировки, направленной проспективно, те предметы, что раньше не воспринимались средствами, теперь дают человеку новые возможности действия [91].

А.А. Бодалев исследовал рефлексия в образовании и выделял в ней следующие виды:

- социально-перцептивная рефлексия. Она направляется на переосмысление субъектом своих собственных представлений о человеке;
- личностная рефлексия, способствующая общению и взаимодействию субъекта и других людей;
- коммуникативная рефлексия. Она состоит в представлении субъекта о том, как его оценивают и воспринимают окружающие люди;
 - метарефлексия – это представление о том, что думает сам о себе познаваемый человек [14].

В работах А.В. Карпова, проводимых на основе эмпирических данных разных исследований, выделяются различные уровни рефлексии. Эти уровни зависят от степеней сложности рефлекслируемого содержания. Всего он выделяет четыре уровня рефлексии:

- 1) первый ее уровень – это рефлексивная оценка личностью ситуации в настоящий момент времени. Она включает в себя оценку чувств и мыслей в определенной ситуации и оценку поведения в этой ситуации других людей;
- 2) на втором уровне происходит построение субъектом суждения о том, что чувствовал другой человек в схожей ситуации и что он думал об этой ситуации и объекте, находящемся в центре этой ситуации;
- 3) на третьем уровне происходит «включение» представления о том, как другой человек воспринимает сам себя;
- 4) на четвертом уровне у человека формируется представление о том, как иной человек понимает мнения субъекта о мыслях другого по поводу поведения субъекта в разных ситуациях [46].

Ученый в своих научных трудах больше раскрывает понятие рефлексивности, чем рефлексии, и уделяет первому понятию намного больше времени. В его работах рефлексивность – психологическое свойство человеческой личности. Она может быть и склонностью, и способностью личности к отслеживанию своих собственных психических актов и новых состояний. Также ее можно считать предельной сложностью для

человеческой личности рефлекслируемого материала. Это показывает нам когнитивный аспект свойств рефлексивности. А.В. Карпов считает, что рефлексию нужно рассматривать через призму свойств, процессов и состояний, которые являются важнейшими для понимания рефлексии понятиями. В большинстве же случаев под рефлексией же понимают лишь процесс. В любом же случае, по его мнению, независимо от того, как ее рассматривать, рефлексия необходима каждому человеку для самопознания [46–48].

В психологии сейчас рефлексию все чаще считают выходом за рамки обычной деятельности, когда человек сталкивается с затруднениями при ее реализации. При этом понятие рефлексии и феномены, с ней связанные, рассматривают как особенные процессы и структурные образования, которые связывают сознание и мышление. Согласно исследованиям В.Я. Буторина, при рассмотрении уровней процессов, наблюдающихся в ходе переработки информации, необходимо определять роль и функционирование рефлексии в ходе этих процессов [19]. Обычно ее роль заключается в том, как представлены в сознании человека формы и механизмы произвольного контроля над генерацией новой информации и развития и функционирования этой генерации.

Содержание таких теоретических конструкций и спектров, определяемых ими проявлений поведения – индикаторы свойств рефлексивности. Они предполагают, что необходим учет всех трех видов рефлексии. Они выделяются по «временному» параметру. Рефлексия бывает ретроспективной, ситуативной или актуальной и перспективной.

Ретроспективная рефлексия – это отслеживание человеком своих прошлых состояний. Это склонность анализировать выполненную деятельность и случившиеся события. Она нужна для выявления и воссоздания схем того, что было в прошлом, процессов, имевших место ранее.

Рефлексия перспективная заключается в отслеживании субъектом своих состояний при планировании будущего. При этом он выявляет и корректирует схемы и средства его деятельности в будущем и анализирует ее.

Ситуативная рефлексия заключается в способности осознавать себя и свое состояние прямо сейчас. При этом происходит осмысление текущих ситуаций и анализируется происходящее. Для этого субъект должен быть способен соотносить свои действия и координировать их согласно меняющимся условиям и собственным состояниям.

Проанализировав все вышеизложенное, можно утверждать, что единого подхода к пониманию и изучению феномена рефлексии нет. Однако с помощью разных классификаций можно упорядочить все существующие подходы.

Самая большая и развернутая классификация процессов рефлексии с её феноменами, которая учитывает все основные подходы к их изучению, предложена авторами И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым. Эти авторы, преодолевая узость понятия рефлексия, обобщили все ее основные трактовки из работ А.В. Петровского, О.К. Тихомирова, В.В. Давыдова, А.М. Матюшкина и Л.С. Выготского, а также других отечественных психологов. Они показали, что феномен рефлексии изучают обычно в следующих аспектах: личностном, коммуникативном, кооперативном и интеллектуальном:

1. Кооперативная рефлексия относится напрямую к педагогике и психологии управления, а также к спорту и проектированию. Знания психологии такого типа рефлексии обеспечивают проектирование деятельности коллектива и кооперации совместных действий разных субъектов в ходе объединяющей их деятельности. Тогда рефлексия рассматривается как освобождение субъекта из его деятельности. Цель этого в обеспечении понимания и согласованности общих действий при совместной

деятельности. В этом случае акцент делают на результатах рефлексии, а не на процессах при проявлении этого механизма человеческой психики.

2. Коммуникативную рефлексию рассматривают при исследовании социально-психологических и инженерно-психологических планов, связанных с проблемами социальной перцепции и общения. Она является важнейшей составляющей интеллектуального и развитого общения, а также межличностных восприятий. А.А. Бодалев характеризует ее как особенное и специфичное познание человека человеком [14].

3. Рефлексия личности исследует поступки субъекта и образы личностного «Я» человека с точки зрения его индивидуальных качеств. Она анализируется в общей психологии. Такой анализ проводится в связи с проблемами в развитии, распаде и коррекции личностного самосознания и механизмов создания образа собственного «Я» у субъекта. С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов при осуществлении личностной рефлексии выделяют несколько этапов. Это переживание тупика и осмысление поставленных задач и стоящих перед человеком ситуаций как нерешаемых, апробирование стереотипов личности и шаблонов действий, их дискредитация. При этом производится переосмысление стереотипов личности и ситуации, в которой есть конфликт и проблема. Сам же человек в этой ситуации переосмысливает себя полностью. Процесс переосмысления всегда выражен, для начала, в изменении отношения личности человека к самой себе и к собственному «Я». Он реализуется в соответствующих этому поступках. Во-вторых, происходит изменение отношения субъекта к тому, что он умеет и знает.

Для нашего исследования данный механизм преодоления трудностей наиболее актуален, так как субъекты процесса обучения в профессиональной практической деятельности (во время прохождения различных видов практики) сталкиваются с проблемами различного рода и тем самым развивают свои рефлексивные способности.

В диссертационном исследовании определяется роль и значение рефлексии применительно к учебной деятельности вуза. Рефлексия выступает как условие формирования способов научно-познавательной и практической деятельности. Однако данный подход не способствует ответить на вопрос о том, что же происходит с личностью самого студента в процессе развития рефлексии. Эта проблема разрешается в рамках нашего экспериментального исследования.

4. Для интеллектуальной рефлексии характерно знание о каком-то объекте и способах взаимодействия с ним. Сейчас работы в этом направлении в общем объеме публикаций преобладают. Они отражают разработки по вопросам проблем рефлексии в психологии. Интеллектуальную рефлексию рассматривают традиционно в инженерной и педагогической психологии вместе с проблемами в организации процессов познания и мышления и переработки информации. Также она рассматривается для разработки средств решать простые типовые задачи.

Субъект может рефлексировать следующие вещи:

- 1) знания о ролевой структуре и организациях коллективных взаимодействия;
- 2) то, как он представляет внутренний мир какого-либо другого человека, причины его действий и поступков;
- 3) свои действия и образы личного и индивидуального «Я»;
- 4) знания о каких-либо объектах и способах взаимодействия с ними в определенных ситуациях.

Сейчас выделяют также экзистенциальную и так называемую саногенную рефлексии. Для экзистенциальной рефлексии объект исследования – глубинные, а также экзистенциальные смыслы отдельной личности. Рефлексия, которая возникает при воздействии эмоциональных ситуация, которые ведут к переживаниям разнообразных страхов, например,

неудачи, чувств вины, стыда и обиды, приводит к уменьшению личных страданий от подобных негативных эмоций. Ее Ю.М. Орлов определяет в качестве саногенной. Основная функция такой рефлексии в регулировании эмоционального состояния человека [90].

Н.И. Гуткина в ходе своих экспериментов выделила несколько следующих видов рефлексии:

- 1) логическая рефлексия – происходит в области мышления и ее предмет – деятельность индивида;
- 2) личностная рефлексия – наблюдается в аффективной, потребностной сфере личности и связана с развитием самосознания человека.
- 3) межличностная рефлексия возникает по отношению к другим людям. Она направлена на изучение сфер межличностной коммуникации [31].

Российские ученые Б.П. Ковалев и С.В. Кондратьева [51] выделили в процессах общения в ходе образовательной деятельности следующие виды рефлексии:

- 1) социально-перцептивная рефлексия. Она занимается перепроверкой и переосмыслением собственных представлений педагога и мнений, которые у него появились об ученике в ходе общения с ним и процесса обучения;
- 2) рефлексия коммуникативная. Она заключается в осознании человеком его восприятия и оценок, которые ему дают другие люди. Такая рефлексия также называется «Я в глазах других».

В работах Е.В. Лушпаевой описывается также вид рефлексии «рефлексия в общении». Это сложная система рефлексивных отношений, которые возникают и развиваются в ходе межличностного взаимодействия. Она выделяет в этой структуре рефлексии несколько компонентов: социально-перцептивная рефлексия, ориентированная на то, что мы называем «Я», то есть на личность другого человека, личностно-коммуникативная рефлексия, которая ориентирована на свое «Я» и

рефлексия ситуации, то есть взаимодействия с личностью другого человека [73].

И. С. Ладенко описывает формы рефлексии внутри субъекта и между субъектами (внутрисубъектные и межсубъектные формы) [65]. Во внутрисубъектных формах рефлексии выделяют избирательную, корректирующую и дополняющую рефлексии. Корректирующая рефлексия – средство адаптации используемого способа деятельности к новым или каким-либо конкретным условиям. С помощью избирательной рефлексии выбирают один или несколько способов для решения задач. Благодаря дополняющей рефлексии усложняют выбранный способ действий путем добавлением к нему новых элементов.

Среди форм взаимодействия между субъектами выделяют состязательную, кооперативную и противодействующую рефлексии. Кооперативная рефлексия объединяет несколько субъектов так, чтобы они могли достигнуть общую для них цель. Состязательная рефлексия организует субъектов в моменты их соревнования или борьбы между ними. Противодействующая рефлексия – средств борьбы для нескольких субъектов за доминирование или за захват чего-либо.

В работах М.К. Тутушкиной раскрывается смысл понимания рефлексии, отталкиваясь от характера выполняемых ею функций [96]. По ее мнению, она выполняет конструктивную и контрольную функции. С точки зрения конструктивной функции, рефлексия – поиск и установление интеллектуальных связей мировоззрения личности в данной области с существующей на данный момент ситуацией. С помощью этой функции происходит активизация рефлексии, она включается в процессы саморегулирования в деятельности, поведении и общении. С точки зрения контрольной функции, рефлексия – это налаживание, проверка и использования тех связей, что есть между мировоззрением личности в

определенной области и существующей ситуацией. Это своеобразный механизм отражения. Он позволяет использовать его результаты для самоконтроля в определенной деятельности или при общении. Она выделяет три вида рефлексии, которые отличаются по объекту рефлексии. Это рефлексия самосознания, образа действия и профессиональной деятельности. Первые две формы – это база формирования третьей формы рефлексии.

Путем многоаспектного рассмотрения рефлексии психологами был выявлен ряд ее особенностей:

- рефлексия всегда очень важный компонент мышления, как считали (Л. С. Выготский [25], А. З. Зак [32]);

- рефлексия предполагает отношение к своей личности и к другой личности как к объекту. В этом случае вырабатывается опыт самосознания и познания другого человека. Он обеспечивает динамику появления новообразований личности на уровне смыслов и операций. Так считали ученый М.В. Кларин [49] и исследователь В. А. Лефевр [124];

- рефлексия необходима для переработки информации, ее усвоении. Без нее невозможно осознание ее воздействия на человека и определение ее роли и места в его жизненной деятельности. С помощью рефлексии происходит трансформация информации в личное знание. Такую точку зрения можно увидеть в работах В.Я. Буторина [19];

- рефлексия необходима для личного целеполагания и самоконтроля, для анализа собственного опыта. Это мнение ученых-исследователей А.В. Карпова [47] и А.В. Петровского [91].

По нашему мнению, значение основных видов научных теоретических классификаций и уровней рефлексии – это преодоления сужения данного понятия и определении личностной, а также межличностной природы рефлексии как постоянного процесса. Этот процесс определяется как в структуре отдельной личности, так и пространстве коммуникаций.

Рефлексию поэтому нужно изучать в трех смыслах: процесс, состояние и свойство личности. Согласно последним исследованиям психологов, человек в ходе рефлексии не только лучше изучает самого себя, но и познает других людей и их деятельность. В рамках нашего исследования рефлексию мы рассматриваем в большей степени как процесс, который определяет личностные факторы, способствующие развитию профессиональной рефлексии.

Мы также должны указать на несколько моментов, которые определяют роль рефлексии в профессиональной деятельности каждого специалиста (под такой деятельностью мы понимаем применение на практике знаний и умений конкретного субъекта):

- рефлексия в ходе освоения профессиональных навыков и умений;
- контроль и управление процессом их усвоения с помощью рефлексии;
- использование рефлексии при изменении условий ведения образовательной деятельности (это особенно важно в рамках нашего научного исследования);
- рефлексия как необходимый атрибут самой профессиональной деятельности.

Согласно исследованиям известных ученых Н.Г. Алексеева [3], И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [109], общие психологические механизмы для рефлексии в этом случае: фиксация, отчуждение, остановка собственных действий или смыслов деятельности для личности, установление всех нюансов ситуации деятельности и сама деятельность. Для нас логичнее всего говорить в этом случае о «профессиональной рефлексии».

Как можно определить «профессиональную рефлексию»? В работах известнейшего российского педагога Б.З. Вульфо́ва, она определяется как соотнесение себя и возможностей своего личностного «я» с требованиями профессии и существующими о ней представлениями [23].

В работах авторов Г.С. Сухобской и Ю.Н. Кулюткина отмечается, что профессиональная рефлексия является способностью отобразить картину мира ученика [63]. Но в их работах раскрыта способность к рефлексии учителя-педагога, а не педагога-психолога. Для них профессиональная рефлексия – лишь способность со стороны учителя изучить и понять ребенка, оценив перспективы его развития и выбрав для него путь, вектор движения. После этого нужно лишь стимулировать ребенка в нужных ситуациях.

Другое определение профессиональной рефлексии дано в работах В.А. Метаевой, где рефлексия предстает формой теоретической деятельности человека. Профессиональная рефлексия направлена на осмысление человеком своих же собственных действий и убеждений как профессионала в повседневной деятельности [81]. Она является основанием для личностного и профессионального роста специалиста. Автор утверждает, что профессиональная рефлексия выступает базой и основной для его роста как личности и профессионала.

По-иному определяется профессиональная рефлексия в исследованиях Е.Е. Рукавишниковой. Она под ней понимает механизм профессионального самосовершенствования, притом это психологический механизм. Благодаря ему, происходит самостоятельная актуализация профессионала. С помощью рефлексии специалист способен занять аналитическую позицию по отношению к своей личности и к своей работе [104]. Это очень актуально в ходе его обучения в вузе. Будущий специалист должен еще в ходе обучения в учебном заведении продумывать свою точку зрения, размышлять и анализировать свое будущее поведение в рамках изучаемой профессии. Профессиональная же деятельность в вузе заключается в прохождении специалистом различных видов практик: педагогической, комплексной, производственной, психолого-педагогической. В их рамках вуз обязан дать студенту возможность анализировать и рефлексировать свою собственную

профессиональную деятельность. Именно поэтому при подготовке специалистов по психологии очень важно сформировать и развивать профессиональную рефлексию как профессионально-важное качество личности специалиста. В дальнейшем это поможет быть профессиональной рефлексии эффективнее и успешнее.

Профессиональная рефлексия в профессиональной деятельности выполняется следующие виды функций:

- проектировочная функция, выраженная в проектировании и моделировании моделей профессиональной деятельности;
- организаторская функция рефлексии, которая подразумевает организацию самых эффективных способов взаимодействия в профессиональной деятельности;
- смысловая и творческая функция, которая формирует и развивает осмысленные действия и поведение;
- мотивационная функция рефлексии. Она определяет вектор и направленность в процессе профессиональной деятельности на цель и результат;
- коррекционная функция рефлексии же побуждает к изменению и перестройки деятельности. Способность к профессиональной рефлексии – это результат профессиональной или рефлексивной деятельности.

Автор С.Е. Михайлова в своих исследованиях раскрыла и исследовала множество рефлексивных способностей. Она понимала их как систему, свойств интегральных носителей в разных уровнях: это стили, рефлексивные процессы, рефлексивные управленческие умения, децентрализация личности. Все эти свойства в комплексе обеспечивают высокие профессиональные результаты в работе [83].

Мы уже говорили ранее, что рефлексия имеет несколько видов (интеллектуальная, личностная, коммуникативная), то есть опирается на свойства личности. Так и в контексте профессиональной рефлексии, мы

можем утверждать, что она строится на индивидуальных свойствах личности студента. Поэтому профессиональная рефлексия – это важнейшая внутренняя работа по самосовершенствованию личности, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная будущая профессия. Студенты должны не только совершенствовать свой личностный потенциал, впитывать в себя теоретические и практические знания и умения, но и научиться анализировать и проводить рефлексии себя в рамках практической деятельности.

На основе теоретического анализа работ по изучению профессиональной рефлексии мы обозначили ее собственное определение и полагаем, что ***профессиональная рефлексия – это интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные и динамические компоненты личности, определяющие успешность профессиональной деятельности.***

Профессиональная рефлексия обязательно должна опираться и включать в себя компоненты личности, так как она формируется и развивается не на пустом месте, а на определенном трамплине, основанием которого является личность (личность студента). Компоненты личности могут быть структурными, т.е. основными, создающими структуру (основу) личности, и динамическими, которые могут изменяться с помощью каких-либо средств. Компоненты личности – это, по сути, характеристики личности, т.е. ее составляющие.

Под структурными компонентами личности мы понимаем такие характеристики личности, которые лежат в ее основе, как бы являются ее скелетом. Они формируются на ранних этапах онтогенеза и кардинально не изменяются в течение жизни, могут только корректироваться. К ним мы можем отнести:

– индивидуально-типологические характеристики личности, опирающиеся на анатомо-физиологические особенности человека (рост, вес,

голос, слух), которые впоследствии определяют способности личности;

- познавательные процессы, которые формируются и развиваются в дошкольном и школьном возрасте (процесс мышления, восприятие, память);
- основные свойства личности – темперамент, характер, интеллект, самооценка.

Под динамическими компонентами личности мы понимаем такие характеристики личности, которые могут изменяться и трансформироваться. Создавая динамику развития, они изменяют поведение личности, ее статус и профессиональную позицию. К таким характеристикам можно отнести:

- знания, умения, навыки. Естественно, они формируются в процессе профессионального обучения, так как связаны с будущей профессиональной практической деятельностью;
- профессионально-важные качества – такие качества и характеристики личности, которые определяют успешную и эффективную деятельность в выбранной профессии;
- деятельностную сферу, определяющую активную позицию личности в практической деятельности, умение анализировать удачу и неудачи, умение находить выходы из проблемных ситуаций;
- коммуникативную сферу – характеристики личности, определяющие общительность, умение устанавливать контакты, социальный интеллект;
- смысловую сферу, охватывающую ценности, идеалы, мировоззрение, смыслы личности;
- эмотивную сферу – эмоции и состояния личности, которые могут изменяться достаточно быстро и зависят от внешних факторов (настроение, стресс, апатия, раздражение).

Фундаментом динамических компонентов личности являются структурные компоненты. Так, например: в основе ЗУНов лежит уровень общего интеллекта; в основе ПВК, смысловой, коммуникативной, эмотивной и деятельностной сфер – свойства личности (темперамент, характер,

самооценка) и психические процессы. В свою очередь динамические компоненты могут оказывать влияние на структурные. Например: ПВК, сформированные в процессе обучения и профессиональной деятельности, могут изменить в какой-то степени характер, самооценку. Также на них могут повлиять изменившиеся смысложизненные ориентации. И структурные, и динамические компоненты, и личностные факторы находятся в межфункциональной взаимосвязи. Например: интеллект – это структурный компонент личности. На его основе может развиваться динамический компонент – социальный интеллект, который способствует развитию навыков общения, взаимодействия и установления контактов, что необходимо в процессе профессиональной деятельности педагога-психолога. И это является личностным фактором развития профессиональной рефлексии студента.

Так как данные компоненты лежат в основе профессиональной рефлексии, то, влияя на них, мы можем изменить и профессиональную рефлексю. Но акцент в работе должен быть направлен на динамические характеристики, так как они подвержены изменениям.

В процессе обучения создается пространство для работы с динамическими компонентами личности, результатом которой будет развитие профессиональной рефлексии студента педагога-психолога. В свою очередь профессиональная рефлексия составляет основу для самосовершенствования личности в профессиональной деятельности и в профессиональном общении.

Итак, нами представлены динамические и структурные компоненты профессиональной рефлексии во взаимосвязи, включая внутри и межфункциональные взаимосвязи.

На основе теоретического анализа работ по изучению профессиональной рефлексии мы полагаем, что «профессиональная

рефлексия» – это интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные и динамические компоненты личности, определяющие успешность профессиональной деятельности. Но чтобы профессиональная рефлексия находилась на высоком уровне у субъектов деятельности, необходимо ее развивать в процессе обучения в высшей школе посредством специальных психолого-педагогических приемов.

Таким образом, мы рассмотрели эволюцию понятия «рефлексия», определили отличия «рефлексии» от «рефлексивности», изучили подходы к определению понятия «профессиональная рефлексия» и немного затронули аспект «рефлексивной деятельности», но о ней более подробно мы поговорим в следующем параграфе нашего диссертационного исследования.

1.2. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе студентов, будущих педагогов-психологов

Данный параграф разделен на два раздела. Раздел 1.2.1 посвящен рассмотрению личности студента как непосредственного субъекта развития профессиональной рефлексии. Раздел 1.2.2 раскрывает роль личностных факторов развития профессиональной рефлексии.

1.2.1. Личность как субъект развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе

В психологии раскрыты основные методы самостоятельного развития личности студентов. Это образование новых целей, рефлексивная самоорганизация, идентификация и так называемая интериоризация. В ней выделены основные психолого-педагогические условия, которые отвечают за

формирование у студентов предпосылок к профессиональной самореализации. Это системный подход к организации их психологической подготовки, установление между преподавателями и студентами близких отношений, что является условием их качественного взаимодействия и влияние на ценности студентов. В психологии раскрыта также важность умения влиять на ценности студентов и ориентировать их на развитие личной индивидуальности, актуализировать их потребности самореализации и повышать их компетенцию в сфере психологии их профессиональной деятельности. Однако в психологии не обозначается само значение личности студента в развитии личной профессиональной рефлексии.

Личность понимается по-разному. В психологии основной трактовкой понятия личности является деятельностная. По мнению С. Л. Рубинштейна, «личность определяется как общественный человек». И далее: «Многообразие психических явлений – функций, процессов, деятельности – входит в личность и смыкается в ее единстве» [103, с. 77, 634]. «Носителем» личности является человек.

Отличительная черта человека, если сравнивать его с животным, выражена в сознании. Оно возникает благодаря человеческой речи и языку, а также труду – деятельности человека [68]. В ней он достигает сознательно поставленных целей, которые формируются под воздействием возникших у него мотивов и потребностей. У деятельности должен быть конечный итоговый результат. Им могут быть и продукты внешнего мира, такие как научные знания, техника, и преобразования самого человека в плане его знаний, способностей и умений. В зависимости от тех изменений, которые в своей деятельности осуществляет человек, выделяется трудовая, познавательная и коммуникативная виды деятельности.

Для студента важнее всего обучение, то есть познавательная деятельность. Ее продуктами всегда выступают знания, умения и навыки, которые он получает в ходе обучения. Однако не всем студентам удастся

достигнуть таких результатов, так как не все хотят этого и могут это достичь. Для достижения таких результатов нужно занимать активную позицию во время обучения, то есть быть не объектом, а субъектом этой деятельности.

Вместе с деятельностью, становление человека как личности происходит и при общении. Эта сфера очень важна для студента, особенно для будущего педагога-психолога, так как его профессия предполагает множество коммуникаций с разными людьми. В этой сфере происходит формирование его образа «Я» путем включения его в разные социальные группы и взаимодействия.

При общении друг с другом студенты преследуют определенные цели. Среди них можно выделить попытку сделать другого человека своим единомышленником, получить от него признание или удержать от неправильного, по их мнению, поступка. В ходе общения студенты дают друг другу рекомендации и консультируют по интересующим вопросам, пытаются понравиться друг другу. Это происходит путем активного использования речи, экспрессии и эмоций, чтобы повлиять на другого человека, то есть на собеседника.

Общение – это особый вид деятельности. Без него не может происходить полноценное развитие человека как личности и субъекта деятельности. Общение – это один из сильнейших факторов, который участвует в формировании личности человека. Общение носит как коммуникативный, так и перцептивный, и интерактивный характер. Эти его стороны определяют процесс взаимодействия у студентов, определяют их деятельность и делают их важнейшими участниками этого процесса.

Общение как разновидность деятельности очень важно для развития эмоциональной сферы человеческой личности. Оно формирует чувства человека и влияет на развитие его воли. От общения в человеческой жизни зависит, будет ли человек решительным, смелым, настойчивым и целеустремленным или у него будут противоположные качества. Это зависит

от того, насколько выработке этих качеств будут способствовать ситуации общения, в которых человек оказывается каждый день. Таким образом, впоследствии общение, в ходе обучения студента, будет оказывать сильное влияние на его поведение в дальнейшей профессиональной деятельности.

От качества взаимодействия человека с другими людьми сильно зависят его психологические установки на восприятие окружающих, его набор используемых реакций поведения. Они формируются в человеке как результат его опыта общения с другими людьми, который он копит за всю свою жизнь.

Опыт, который складывается у человека из его собственного общения с людьми и их познания, переживаний его по поводу встреч и взаимодействий с другими людьми, по поводу его собственных действий в ходе общения в ответ на их действия, очень важен. Это один из путей формирования нужных для общения с другими людьми психологических качеств у человека. Другим путем является его обогащение теоретическими сведениями, которые относятся к различным областям знаний о человеке. Благодаря этому можно проникнуть в разные пласты психики людей и постигнуть законы, управляющие их поведением. Это достигается чтением литературы, просмотр реалистичных по содержанию фильмов и пьес. С помощью этого можно проникнуть во внутренний мир человека и понять механизмы, обеспечивающие его существование и долю участия в многообразии окружающего мира, который представлен в жизни и деятельности человека. Так можно добиться того, что окружающая действительность станет во многом определять личность студента.

Изменения личности студента в ходе процесса овладения им профессиональными знаниями, навыками и умениями и обучения его самостоятельной профессиональной деятельности ведут к становлению его личности как профессионала и специалиста.

Как важный критерий профессиональной зрелости студента нужно рассматривать его профессиональную рефлексию. Она является неотъемлемым механизмом осмысления и переосмысления профессиональной деятельности студента и его самого как субъекта этой деятельности. С помощью рефлексии он может прогнозировать свою деятельность и проводить ее критический анализ, реорганизовывать себя и оценивать эффективность своего личностного развития. Рефлексия – постоянное размышление о себе и своей деятельности. Она даёт возможность избежать многих негативных последствий, ошибок восприятия и понимания, искажений интерпретации своих действий и поступков. Благодаря ей можно формировать предубеждения, способствующие организации психологических общений и взаимодействий в конструктивном ключе.

Один из важнейших показателей того, что ядро профессионального мировоззрения студента-психолога сформировано, являются особенности его личностного восприятия и понимания механизма профессионализма. В этом восприятии всегда проявляются когнитивные и регулятивные системы личности настоящего профессионала.

Как мы считаем, особую роль личности, связав ее с рефлексией, выделили С.Ю. Степанов и Ю.Н. Семенов, представители рефлексивной школы психологии творчества [109]. Их работы имеют огромное значение для нашего исследования.

Также значимая роль рефлексии в развитии человека представлена в работах представителей субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн [103], К. А. Абульханова-Славская [1], А. В. Брушлинский [18] и др.). С.Л. Рубинштейн выделял среди способов жизнедеятельности человека слитный и отстраненный способы. Последний он и называл рефлексивным способом жизнедеятельности. Этот способ он называл субъектным, так как он дает возможность личности самостоятельно выбирать

свой жизненный путь и полностью управлять им. Развитие рефлексии связано с развитием механизмов рефлексии. Чтобы понять то, как человек развивается, он должен оценивать себя с трех рефлексивных позиций, задавая своему «Я» вопросы: Кем я был? Что сделал? Кем я стал [103].

На основании такого подхода мы можем определить, что рефлексия – это вектор развития индивидуальности и неповторимости в личности. Студент всегда является личностью. Он занимает целеустремленную, активную и жизнеспособную позицию, которая определяет его как субъекта. Личность студента является объектом нашего исследования, поскольку она носитель субъектности в ходе развития профессиональной рефлексии.

Подводя итог, мы можем сказать, что личность – это субъект развития профессиональной рефлексии у будущих педагогов-психологов, а сейчас еще студентов. Она развивается за годы обучения в вузе. Личность предопределяет, детерминирует развитие профессиональной рефлексии, то есть рефлексии относительно практической и профессиональной деятельности. То, с каким качеством и интенсивностью будет развиваться рефлексия у студента, напрямую зависит от следующих личностных факторов: эмпатия, мотивация, социальный интеллект, уровень субъективного контроля, смысло-жизненные ориентации.

Далее мы попытаемся определить личностные факторы развития профессиональной рефлексии.

1.2.2. Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов

Прежде чем описывать непосредственные личностные факторы и их значимость в развитии профессиональной рефлексии, необходимо уточнить понятие «личностный фактор» и раскрыть его суть.

Начнем с определения понятия «фактор: *factor* (англ.) – это тот, кто (или что) движет, действует, созидает, делает (от лат. *facere* – делать). В настоящее время данное слово используется в экономических и политических науках и носит чаще всего коммерческий характер, так как имеет в себе смысловую нагрузку некоего посредника между чем-то и чем-то.

Если понятие «фактор» применять в психологии, то его содержание уже будет другим – это некий ресурс или условие для чего-то. А. Р. Лурия изучал данное понятие в рамках его применения к психологической науке (нейропсихологии). В его работе фактор трактуется как структурная единица высших психических функций: «...различные функции включают общий фактор, и выделение этих общих факторов способствует гораздо более глубокому анализу структуры психических процессов» [72, с. 87].

Фактор – это причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты.

В то же время существует психологическое определение понятия «фактор», которое трактуется как структурный компонент какого-либо процесса, явления, обстоятельства. Если мы данный содержательный аспект перенесем на личность, то получим структурные компоненты личности, т.е. ее характеристики.

Характеристика – это понятие, которое может быть собирательным, единичным, положительным, отрицательным, конкретным, абстрактным и т.д. В нашей работе в качестве таких «понятий» мы исследуем рефлексивность, социальный интеллект, эмпатию, мотивацию, уровень интернальности и смысложизненные ориентации, которые по классификации психических явлений представляют психические свойства личности. То есть данные понятия относятся к личности и поэтому называются характеристиками личности, или личностными характеристиками. В свою очередь характеристики относятся к понятию «фактор» как его структурные

компоненты, поэтому мы можем утверждать, что личностные характеристики являются компонентами личностного фактора, т.е. составляют эти факторы.

В результате мы можем сделать вывод, что личностные факторы – это общие факторы, включающие в себя различные компоненты (в нашем случае личностные характеристики), которые способствуют более глубокому изучению личности.

В первом параграфе нашего исследования мы определили структурные и динамические компоненты профессиональной рефлексии, в состав которых входят различные характеристики личности, и говорили, что посредством данных характеристик мы можем влиять на развитие профессиональной рефлексии. Таким образом, мы «вычленяем» характеристики, входящие в состав компонентов профессиональной рефлексии, и определяем их личностные факторы.

Вернемся к роли личностных факторов в развитии профессиональной рефлексии студентов. Почему именно они взяты для нашего исследования?

Как мы указывали ранее, рефлексивность – свойство психики личности, ее характеристика. Она тоже личностный фактор и является частью тех факторов, которые формируют и развивают профессиональную рефлексия студента. Рефлексивность в ходе этого процесса опирается на свои сильные стороны и минимизирует слабые в ходе профессиональной деятельности человека. Она даёт психике возможность выделить и сохранить в себе те или другие стороны качественной определённости и сделать репрезентацию своих качественных особенностей. С помощью дифференцирования факторов личности можно получить доступ к каждому отдельному психическому качеству и свойству.

Кроме того, критерием успешного становления специалиста также выступает его мотивация, т.е. то, что побуждает к данному виду деятельности [127]. Ее уровень зависит от того, какой характер имеет

мотивирование субъекта к деятельности, и того, как осуществляется его побуждение к решению трудовых задач. Обычно это достигается за счет активизирования его сфер потребности и воли.

О том, что профессиональная мотивация сформирована, можно судить по тому, насколько положительно человек относится к своей профессии и тому, насколько он ей удовлетворен. На профессиональную мотивацию влияют и мотивы выбора этой профессии и такой профессиональной деятельности.

Успешность в любой профессиональной деятельности полностью определяется такими факторами как знания, умения, навыки, эрудиция, способность мыслить. По словам Н.П. Локаловой, успех деятельности психолога очень во многом зависит от уровня процессов его мышления [70]. Нередки же случаи, когда очень талантливые в учебе студенты неуспешны в профессиональной сфере. Для профессии психолога-педагога очень важно уметь владеть собой и организовывать взаимодействия с другими людьми. Для него это незаменимое качество, так как его деятельность подразумевает общение с окружающими. Это основная часть его работы. Фактором же академической успешности, в основном, является общий интеллект, а он не полностью определяет достижения в будущей профессии. Для психолога важнее формирование социального интеллекта, а он формируется и развивается в ходе обучения и общения, в основном, с помощью тренингов и других активных способов обучения студентов. Социальный интеллект – важнейшее профессионально важное качество для педагога-психолога. Оно определяет успех в профессиональной деятельности и профессии. Именно из-за этого мы и включили в состав личностных факторов, необходимых для развития профессиональной рефлексии, социальный интеллект.

Структуры личности, которые связаны с ее ценностными ориентациями, образованием смыслов жизни, тесно связаны также и с интеллектуальной сферой.

Смыслоразвивающие ориентации личности являются результатом отношений человека к самому себе и с другими людьми. Они создаются в ходе становления личности студента как развивающегося субъекта, который может осознать и проанализировать свои цели в жизни и определить те перспективы профессионального и личностного роста, которые нужны именно ему. Профессиональное образование для студентов, которые учатся на педагогов-психологов, – это та рефлексивная среда, где есть оптимальные условия для того, чтобы у них формировались ориентации на новые смыслы в жизни. Однако недостаточная осознанность таких ориентаций ведет к тому, что процесс становления в профессии приобретает немотивированный и весьма спонтанный характер. Это определяет невысокий уровень профессиональной рефлексии у будущего специалиста. Он же, в свою очередь, отражает успешность в будущей работе по профессии.

Для развития профессиональной рефлексии у студента, обучающегося на педагога-психолога, крайне важен эмоциональный компонент. Эмпатия и ее механизм обеспечивают понимание другого человека и его переживаний с помощью эмоционального чувствования. Невозможно понимание другого человека без тех или иных отношений с ним. По мнению К. Роджерса, эмпатия психолога сильно влияет на то, как развивается личность его клиента [100]. Это признак профессиональной зрелости психолога-практика. Эмпатия очень важное качество для психолога-педагога с профессиональной точки зрения. Она предопределяет развитие профессиональной рефлексии обучающегося студента.

Для развития профессиональной рефлексии особенно важен локус-контроль. Есть два возможных варианта такой локализации событий. Первый называется экстернальный. В этом случае человек считает, что все

происходящее с ним – результат действия внешних сил, случая и других людей. В случае с интернальной локализацией человек считает все значимые события результатов своей собственной деятельности. Для того чтобы педагог-психолог мог бы эффективно работать, важно, чтобы его уровень интернальности совпадал бы с его уровнем ориентаций на смысл жизни и с его социальным интеллектом. Эти личностные факторы всегда будут влиять на поведение его личности, определяя его при неудачах, позитивных достижениях и в профессиональной деятельности.

Таким образом, в результате теоретического анализа можно утверждать, что личностные факторы способствуют развитию профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе. Только необходимо определить удельный вес каждого личностного фактора в развитии профессиональной рефлексии, что мы и попытаемся сделать во второй главе нашего диссертационного исследования.

1.3. Место и роль обучения в развитии профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов

Данный параграф посвящен рассмотрению вопросов процесса обучения студентов педагогов-психологов в вузе: что лежит в основе обучения? На что оно опирается? Какова роль психолого-педагогической практики в процессе обучения?

Прежде чем говорить о процессе обучения, необходимо охарактеризовать непосредственного субъекта данного процесса – студента, дать ему психологическую характеристику.

Обучение в вузе обычно начинается с 16-17 лет. Это возраст молодости и самого начала взрослости в жизни студента. Для этого возраста в центре развития личности стоит психологическое новообразование, которое

называется самосознание. Оно формирует образ стабильного «Я». Ранняя юность открывает свой внутренний мир. Юношам очень важны свои внутренние психологические проблемы. Они обычно переоценивают их значимость. У них формируется стойкое стремление прогнозировать поведение других людей с опорой на определенные образцы и идеалы, а также на собственные впечатления [54].

Возрастные изменения для успешного восприятия другими людьми формируют восприятие самого себя (самовосприятие) и самосознание. Эти характеристики определяют дальнейшее развитие профессиональной рефлексии студента, поэтому они очень важны. «Я» молодого человека еще очень нестабильно и подвержено многим разным влияниям. Становление личного «Я» переживается очень серьезно и часто трансформируется в чувство внутренней пустоты. Вследствие этого растут потребности в общении, притом избирательном, ведь не всем молодой человек может раскрыть свой внутренний мир.

Среди других важных новообразований юности в этом периоде можно выделить становление и развитие теоретического абстрактного мышления и философской рефлексии. Она определяет тягу к абстракциям, что, в свою очередь, предопределяет тягу к поискам общих закономерностей и принципов, что стоят за частными фактами. Юноши в этом возрасте склонны преувеличивать свой интеллект. Эти новые образования в их сознании, по нашему мнению, сильно влияют на развитие уровня профессиональной рефлексии во время обучения в вузе [105]. При этом интеллектуальные индивидуальные различия между девушками и юношами не очень сильны. Их умственные и познавательные способности не различаются совсем. Но различаются эмоциональные реакции и возможности познания. Юноши легче и объективнее относятся к проблемам и неприятностям, поэтому менее тревожны. Девушки же сильно воспринимают критику и насмешки. Но они

же и более склонны к рефлексии. Это может сильно способствовать развитию профессиональной рефлексии у педагогов психологов, ведь из них 98% исследованных субъектов – именно девушки.

В юношеском возрасте у людей часто есть проблемы с взрослыми людьми. Молодые люди хотят быть с ними наравне и обходить их во всем. Они хотят быть обособлены от семьи и быть свободны в материальном и психологическом плане, чтобы в итоге совсем не зависеть от взрослых [27].

Эти проблемы, однако, остаются не только в семье, но и активно проникают в учебные заведения. Взаимоотношения студентов со своими преподавателями тоже далеко не всегда бывают идеальными. На эти отношения сильно влияет престижность вуза и его специализация, содержание даваемого им образования и другие факторы. Очень важно отношение студента к процессу обучения и к другим студентам в группе.

Для молодежи характерно сильно желание получить высшее или хотя бы средне-специальное образование. Выбор своей будущей профессии происходит на основе индивидуальных смыслов личности. Молодой человек основывается на том, как он понимает содержание будущей профессии, понимает то, как она основывается на его ценностях, мотивах, идеалах и убеждениях. В любой выбранной им профессии должны быть социально важные цели. При их отсутствии выбор даже самой престижной специальности не даст ему стабильность в жизни и возможность обрести признание со стороны других людей. Мерило человеческой зрелости – способность пока еще молодого человека успешно разрешать свои внутренние противоречия и создавать перспективы в своей дальнейшей жизни, определяя для себя четкие стратегические цели. В молодости он первый раз выстраивает для себя жизненную стратегию, опираясь на глубинные потребности своего собственного «Я». Его мировоззрение и идеалы в это время формируются и приобретают весьма устойчивую форму [21].

Психологическое содержание своей молодости заставляет молодого человека лучше организовывать свою жизнь. Он должен определиться профессионально, то есть выбрать себе профессию и учебное заведение, изучить эту профессию и начать работать по специальности, то есть начать свою профессиональную деятельность. Для молодых людей характерно: хорошо развитый интеллект, устойчивая смысловая и ценностная сферы жизни, развитая воля и такие важные психические свойства личности, как мотивация и ее направленность.

В юности человек определяет свое место в разных областях человеческой жизни. То, какую он выбирает профессию, стиль жизни или религию, формирует свои нравственные убеждения, достигает нужного семейного статуса и определяет для себя общественную группу или политическую партию, соответствует многим процессам характерной и обычной в этом возрасте идентификации. Это в полной мере отвечает различным видам личностного самоопределения, которые на всю жизнь формируют неповторимость личности взрослого. Чтобы освоить учебную программу вуза, нужно воспитывать свою культуру мышления, что способствует лучшему протеканию этих процессов. Благодаря более длинному, чем у рано начавших работать людей, периоду обучения, у молодых людей есть возможность не торопиться с решением проблем самоопределения в разных областях, в том числе и в профессиональной области. Для студента ведущий вид деятельности в его возрасте – обучение.

Обучение – процесс, меняющийся со временем. Его изменения во многом зависят от потребностей общества, условий в нем, его духовного богатства, уровня образованности индивидов и культурных традиций.

Обучение – целенаправленное и спроектированное заранее общение, важнейшее средство формирования личности и ее общего образования, ее интеллектуального роста и развития. Оно обычно направлено на

формирование в обучаемом студенте знаний, умений и навыков, а также опыта творческой и практической деятельности [95].

Во время обучения в вузе благодаря преподаванию различных специальных, общественных и других разных дисциплин, а также благодаря участию студента в общественной жизни, у него активно формируется и развивается профессиональная направленность личности. Это его личная устремленность применить свои знания, способности и опыт в выбранной профессии [22, 24, 35, 37, 126]. Именно в профессиональной направленности личности и выражается отношение студента к своей профессии, его интерес и склонность к ней, желание совершенствовать свою личную профессиональную подготовку. За счет труда в своей профессии, студент может удовлетворять свои духовные и материальные потребности. В основе профессиональной направленности студента лежит понимание им и принятие целей и задач профессиональной деятельности. Он должен также принимать и понимать относящиеся к своей профессиональной деятельности интересы, идеалы, убеждения, установки и взгляды. Эти черты и компоненты профессиональной направленности студента – отличные показатели того, насколько эта направленность развита и сформирована у студента. Они характеризуются устойчивостью и доминированием в них очень личных или, наоборот, общественных мотивов, дальней или ближней перспективой.

При обучении важно уделить очень большое внимание процессам профессионального развития и становления студента, развитию его личности как будущего специалиста. Важно способствовать росту эффективности его труда и мотивировать его на достижение самых высоких профессиональных результатов.

Таким образом, мы пришли к выводу, что профессиональная рефлексия студентов, будущих педагогов-психологов, должна обязательно формироваться и успешно развиваться. Ее формирование и развитие основывается на положении, сформулированном Л.С. Выготским, о самой

важной роли обучения в развитии психики человека и понятии зоны ближайшего развития. Идея в ходе обучения максимально приблизить студента к вершинам его профессионального мастерства – очень продуктивна. К выпускникам вузов изначально, в не зависимости от опыта их работы, предъявляются очень высокие требования в плане профессиональной подготовленности.

Рефлексия – один из самых инновационных путей развития гуманизации в образовании. Ее основа – вера в различные духовные потенциалы у разных людей. Рост социальных противоречий требует от современных специалистов высокой устойчивости их в профессии, верности этой профессии при любых обстоятельствах и даже вопреки любым обстоятельствам. Для этого недостаточно лишь профессиональных знаний и умений. Для этого просто необходимо профессиональная рефлексия, ведь именно она не просто определяет наличие или отсутствие профессиональных знаний или качеств, она стимулирует их развитие, обогащает и даже усиливает.

Для ее развития, вместе с различными личностными факторами, важны и факторы обучения, то есть психолого-педагогические условия. В диссертационном исследовании Г. Г. Ермаковой [39] описаны следующие условия развития профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе студентов:

1. первое и очень важное условие для развития профессиональной рефлексии – специальная и хорошо организованная рефлексивная деятельность в ходе учебы. Ранее в первом параграфе нашего исследования мы писали о рефлексивной деятельности, что она не только является формированием у студента стратегии его действий и идей об исполнении этих действий. Мы указали на то, что в ходе нее вырабатывается самое главное – анализ и оценка этих стратегий и действий. Это и определяет рефлексирующую сторону личности. Системообразующий компонент для

подготовки конкурентоспособного и компетентного специалиста в его будущей профессиональной деятельности состоит из того, насколько хорошо сформированы у будущего специалиста рефлексивные умения.

М.Н. Демидко относит к рефлексивным умениям ту группу умений, благодаря которым обеспечивается рефлексивно-аксиологический компонент креативной работы специалистов [33]. В своих работах она описывает умение рефлексии согласно структуре деятельности специалиста. Эта структура у нее представлена в следующих элементах: цель, результат и способ. Для каждого структурного компонента деятельности необходимы специфические рефлексивные умения и навыки.

Цель деятельности – оценить потребности к идеалу, в роли которого выступает норма, с точки зрения аксиологии. Ее цель также – оценить поставленную цель и сделать прогноз возможности ее выполнения. Для специалиста также важно корректировать эту цель согласно ценностным требованиям к своей деятельности.

В роли способов деятельности у нее выступают умения быть готовым к пересмотру своей действий и уметь найти альтернативные возможности для деятельности.

Для результата важно умение его эффективно оценить и спрогнозировать, оценить значимость итогов и продуктивности деятельности по внутренним и внешним критериям качества. Важно уметь взять ответственность за результаты своей деятельности. Рефлексивная деятельность даёт развитие рефлексивным умениям, а это определяет профессиональную рефлексию.

Чтобы лучше понять рефлексивную деятельность, нами были изучена работа Г.И. Щукиной [123]. В ней она говорит о возможностях использования рефлексивной деятельности, чтобы направленной формировать личность в ходе процесса обучения. Для нее главный результат

педагогического процесса – организовать деятельность обучающихся студентов. В этом случае необходимо проанализировать рефлексивную деятельность сквозь призму ее структуры. В работах Г.И. Щукиной была разработана педагогическая структура деятельности. Она выделила ее компоненты. Это мотивы, цель, предметные действия, содержание, результат и умения. Так, для рефлексивной деятельности характерны свойства деятельности, такие как целенаправленность, предметность, осознанность и преобразующий характер, и характерная общность построения способов и процессов деятельности и ее конечных результатов.

Если мы перенесем данный постулат в рамки нашего исследования, то получим, что, формируя и развивая профессиональную рефлексивную среду, мы должны делать акцент именно на процессе деятельности, ее построении, выработке стратегий и самое главное – на ее анализе.

2. Второе условие профессиональной рефлексии – рефлексивная среда.

Под рефлексивной средой понимается система условий, в которых осуществляется развитие личности. Эта система открывает перед личностью возможности исследования и коррекции самого себя, своих профессиональных и социально-психологических ресурсов. Функции окружающей среды: это, в первую очередь, побуждающая ее функция. Она и способствует возникновению у личности способностей к рефлексии. В работе А.А. Бизяевой раскрывается рефлексивно-инновационная среда, где стимулируется совместное творчество, создаются условия для личностного выбора. В результате этого профессионал самостоятельно изменяет представления о себе как о личности [13].

Применимо к нашему диссертационному исследованию рефлексивная среда – это не только процесс обучения в вузе (посещение занятий и сдача сессий), но и процесс профессиональной деятельности студентов – различные виды практик. И на это, по нашему мнению, необходимо делать больший акцент, так как именно в процессе прохождения различных видов

практик студенты сталкиваются с реальной профессиональной деятельностью, у них возникает осознанная потребность рефлексировать по отношению к себе и по отношению к своей будущей профессиональной деятельности.

При создании этой рефлексивной среды снимается отчуждение будущего педагога-психолога от учебного процесса и начинается развитие профессиональной рефлексии как способа осуществления профессиональной жизнедеятельности. Основные направления такой деятельности – это работа с экзистенциальными феноменами и смыслами, а также ценностями педагога-психолога [113], осуществление безопасной диагностики своих профессиональных качеств и использование ее результатов для профессионального роста.

3. Третье важное условие для развития профессиональной рефлексии – это активизация отношений между субъектами – участниками рефлексивной деятельности.

Отношения в ходе рефлексивной деятельности в процессе обучения предполагают особенность: преподаватель и обучающийся студент – равноправные субъекты деятельности. Их общая деятельность идет синхронно. Каждый дополняет и обогащает другого субъекта. У них при этом сохраняется внутреннее своеобразие. В этих переходах во многом и заключается механизм профессиональной рефлексии. Отношения между субъектами (преподавателем и студентом) очень ценны. Они обеспечивают единство их действий, сложение их сил и взаимосвязь между ними. Благодаря этому, раскрываются силы и возможности студентов, их опыт и внутренние ресурсы, а также раскрывается мастерство преподавателя. Это даёт возможность высоких результатов с обеих сторон.

Результат отношений между субъектами в рефлексивной деятельности – это понимание друг друга, совместное творчество и сотрудничество.

Рефлексия – это посредник между субъектами в их отношениях. Но она неспособна быть лишь механизмом познания.

Для рефлексивной деятельности характерен ряд показателей эффективности отношений между субъектами. Это адекватность рефлексии, согласованность совместных позиций, заинтересованность друг в друге, взаимная ответственность и поддержка. В основе коммуникативных и социально-перцептивных способностей педагога лежит именно рефлексивность. Она и обуславливает уровень его профессионального самосознания.

В рамках нашего экспериментального исследования межсубъектная связь между преподавателем и студентом педагогом-психологом была тесной. На протяжении и обучения, и прохождения различных видов практик студенты консультировались по проблемным ситуациям с преподавателями, участвовали в волонтерских проектах, являлись кураторами студенческих групп (двойное кураторство). И в процессе данной взаимосвязи студенты постоянно чувствовали потребность в рефлексии.

Мы уже указывали на то, что рефлексивная деятельность субъекта – это во многом составляющая его рефлексивной культуры, его гуманности духовности и готовности к профессиональной самоорганизации и развитию своей личности. Критерии такого развития – личностный рост и рефлексивная компетентность. Они позволяют студенту двигаться по траектории успеха. Таким образом, деятельность в ходе обучения студентов направлена на развитие их рефлексии, в особенности профессиональной.

4. Четвертым условием развития профессиональной рефлексии является актуализация рефлексивности.

Рефлексивность – это отраженная субъектная позиция участников чего-либо в рефлексивной деятельности. Актуализация рефлексивности – это актуализация потребности в пересмотре своей профессиональной позиции.

Важно не просто обдумать актуальную потребность и проанализировать разные ее сопровождающие позиции. Такая актуализация означает, что с помощью рефлексии студент выходит из поглощения его самой профессией. Он может с помощью рефлексии смотреть на свою профессию глазами другого человека. Он может выработать свое отношение к профессии и даже занять позицию вне ее и над ней для выработки своего суждения о ней.

Именно в качестве такого «выхода» в нашем исследовании служили сочинения студентов после прохождения психолого-педагогических практик, которые анализировались и с помощью которых определялась дальнейшая траектория развития студента в процессе профессиональной деятельности.

Рефлексивность студента, если она актуализирована, помогает студенту преодолевать эгоцентризм. Найденный им смысл личности даёт студенту перспективу внутренних изменений и ломки старых профессиональных стереотипов. Он открывает путь для дальнейшего профессионального роста.

5. Пятым условием развития профессиональной рефлексии является использование образовательных средств и технологий, развивающих профессиональную рефлексивность.

Сформировать и развить рефлексивные умения можно с помощью целой системы средств:

- это организация учебных материалов на основе индуктивных и дедуктивных теорий и с использованием разных методов познания;
- применение новых технологий обучения;
- подбор специальных заданий по развитию рефлексии.

Рефлексия по сравнению с другими профессиональными качествами играет доминирующую роль. Учебный процесс в вузе должен организовываться так, чтобы у студентов еще с первого курса рефлексия формировалась целенаправленно. Важно делить рефлексивность по поводу своей

учебы из позиции студента и рефлексию студента по поводу своей деятельности с позиции психолога [107].

Для студентов обычно предлагаются специальные занятия. На них рассказывается о необходимости рефлексии каждому студенту. Через сюжетно-ролевые игры может подвергаться рефлексии деятельность психолога и его клиента. Возможность выступать в роли обучающего специалиста у студента появляется лишь к четвертому-пятому курсу в ходе практики.

В психологии есть модель обучения, которая развивает профессиональную рефлексию у студента вуза. В ней есть три плоскости:

- студент взаимодействует с другими как ученик. В этом случае идет развитие личностной рефлексии;
- студент входит в плоскость обучения и занимает позицию учителя. Это развитие интеллектуальной рефлексии;
- в некоторых случаях студент занимает метапозицию, то есть позицию профессиональной рефлексии и подвергает анализу деятельность себя с обеих сторон.

С помощью удержания первых двух позиций возможен выход в так называемую мета позицию. В этом случае в плоскости рефлексии конструируется учебная ситуация. Она рассматривается через учебную и профессиональную деятельность студента. В этом случае происходит осознанное развитие рефлексивных способностей [81]. Данные плоскости развития легли в основу нашей программы развития профессиональной рефлексии.

В ходе процесса рефлексии студент осознает то, что происходило на занятии, познает эту ситуацию и самого себя. Его умения планировать и контролировать ход своего мышления основываются на том, что у него сформированы важнейшие мыслительные операции: синтез, оценка и анализ. Анализ даёт возможность студенту разбить материал на части так, чтобы

была видна его структура. Это и вычленение частей из целого, и выявление взаимосвязей между частями и осознание принципов его организации. Идеальные результаты у студентов в таком случае отличаются их более высоким интеллектуальным уровнем, ведь в этом случае требуется осознание и учебного материала, и его внутреннего строения. Синтез – это умение комбинировать элементы, чтобы получить то целое, что обладает новизной. Новым продуктом в этом случае может стать сообщение студента, план его действий, совокупность обобщенных им связей. Такие учебные результаты предполагают творческий характер действий студента и его акцент на создании новых структур и схем. В этом случае обучающий студент пишет новое сочинение, предлагает новый план проведения эксперимента или использует знания из разных областей для сравнения решений у разных проблем. Категория его оценки значит, что он умеет сравнивать тот или иной материал для конкретной цели. Студенческое суждение должно базироваться на очень четких критериях. Они могут быть внутренними и внешними. Внутренние критерии структурные и логические, а внешние обычно – это соответствие намеченной цели. Критерии может определять и сам студент, они при этом могут и задаваться ему кем-то извне. Эта категория требует достижения студентом практических и учебных результатов в предыдущих категориях и выработку им оценочных суждений, которые основаны на определенных критериях. Студент в этом случае оценивает логику построения письменного текста и изложенного в нем материала, соответствие имеющихся выводов наличным данным и значимость какого-либо продукта деятельности, исходя из внешне предоставленных критериев его качества.

Описанные нами условия формирования рефлексии непосредственно связаны с практикой студента и его личностью, что, по нашему мнению, невероятно важно.

Рефлексия может проходить как в групповой форме, так и в индивидуальной. В том и другом случае она может быть устной и письменной. Во время рефлексии студентам обязательно помогают вопросами. Их могут спросить, что бы они хотели получить в процессе их деятельности, что они реально получили, в чем было несовпадение реальных и ожидаемых результатов. В итоге им важно выявить причины несоответствий. Важно, чтобы результаты рефлексии студентов стали основанием для них, чтобы планировать дальнейшую деятельность.

Рефлексивная деятельность студента развивает его способность различать проблемы своей профессиональной деятельности. Благодаря этому, он может модифицировать ее своими внутренними ресурсами и осуществлять свой выбор, принимая ответственность за решения. Развитие рефлексии профессионала – его первоочередная задача.

Многие авторы (О. С. Анисимов [5], Б. З. Вульф [23], В. В. Давыдов, А. З. Зак [32], Т. Ю. Колошина [53], Ю. И. Лобанова [69], С. Ю. Степанов [114]) указали на то, что у студентов необходимо развивать рефлексия, которая позволяет формировать у них способности проектировать, прогнозировать и программировать свою профессиональную деятельность. Профессиональная рефлексия обеспечивает студентам возможность понять не только то, с чем они работают, но и то, как они могут или умеют это делать. По мнению, Л.М. Перминовой и Л.Н. Николаевой, самоидентификация, которая основана на рефлексии, если она учитывает затраты на результаты и их достижение, позволяет студенту реально оценивать себя и соотносить свои возможности с возможностями других людей [86].

Решение вопроса о развитии профессиональной рефлексии становится особенно актуальным в процессе подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Развитие рефлексии важно начинать с формирования первых шагов профессиональных качеств. По отношению к другим качествам рефлексивность – это координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень того, насколько рефлексия сформирована, - проявляется в состоянии студента координировать и интегрировать все свои разные качества для реализации профессиональной деятельности.

Основная стратегия для развития студента состоит в создании условий, которые обеспечивают ему приобретение профессиональной рефлексии и заинтересовывают его в ней. Важно стимулировать рефлексивное поведение профессионала в целом. Рефлексия помогает человеку формулировать получаемые результаты и определять для себя дальнейшие цели работы. В итоге он получает возможность корректировать свой жизненный и профессиональный путь.

Рефлексия – это не наличие или отсутствие профессиональных качеств. Она отвечает за стимуляцию их развития, обогащение и усиление. Сейчас основная задача, которая стоит перед студентами – это не только освоение научных предметов и дисциплин, а порождение этих знаний и проектирование способов их употребления [128]. В процессе профессиональной подготовки мы имеем дело не со сформированным сознанием, а с сознанием в переходе и трансформации. Это развивающееся сознание человека, который прилагает усилия и совершает работу по своему личному развитию и совершенствованию.

По мнению Т.В. Разиной, сегодня есть ряд методов обучения рефлексии [99]. Это создание рефлексивной среды прямо на рабочем месте (С. Ю. Степанов [114]), это использование разных игр для выработки рефлексии, которые объединены в разные сессии (О. С. Анисимов [5]). Важно также культивирование механизмов личностной рефлексии в ходе лабораторного эксперимента через решение творческих и нестандартных

задач (И. Н. Семёнов [109]). Согласно мнению И.В. Вачкова, для развития рефлексии отлично подходят коммуникации в ходе совместной деятельности или различных имитационных или организационных играх, при проведении психологических тренингов и решении коллективных задач. Рефлексия отлично, по его мнению, также развивается в организационных системах [20].

По мнению исследователя Б.З. Вульфова, подготовка к педагогической импровизации, результату усвоения рефлексии, может идти через два направления: через импровизацию в преподавании разных учебных дисциплин в течение педагогического обучения и на специальных предназначенных для этого тренингах[23].

По словам Н.А. Шайденко, эффективные формы освоения рефлексии – это текущая рефлексия, которая проводится в ходе учебного процесса, и итоговая. Она завершает замкнутый логически период деятельности [120].

В исследовании К.Е. Романовой указывается, что знание механизмов профессионализации и развития компетентности – показатель профессионального мастерства у психолога. Они обеспечивают целостность и единство сферы деятельности психолога. В этом случае проявляются разные когнитивные и регулирующие системы личности профессионала [101].

Как мы выявили в ходе теоретического анализа, в последнее время сильно вырос интерес исследователей к тем детерминантам, которые обуславливают развитие профессиональной рефлексии и компетентности педагога-психолога к движущим силам этого развития (А. К. Маркова [78], И. В. Вачков [20]).

Мы можем утверждать, что есть много различных факторов, развивающих профессиональную рефлексия у студентов, обучающихся на педагогов-психологов. К таким факторам относится рефлексивная среда,

деятельность и отношения между субъектами этой деятельности. Так, на развитие рефлексии влияет все многообразие условий и технологий, которые относятся к обучению, в частности, и к системе образования вообще. Эти средства не всегда дают возможность перенести полученные навыки из ситуации обучения в практическую деятельность. Эти средства очень сложные и трудны в использовании. По нашему мнению, у студентов в развитии профессиональной рефлексии важное место занимают не только факторы обучения, но и личностные факторы.

Но, все же, вернемся к роли процесса обучения в развитии профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в частности, к программам и методам обучения. Основополагающую роль в таких программах развития профессиональной рефлексии в процессе обучения играют активные методы обучения.

К таким методам относятся все способы и методы, стимулирующие активность студентов, которые двигают их на решение сложных ситуаций и задач, самостоятельный поиск информации. В основе таких методов обучения лежит принципа профессионализации, а также фундаментализации, которая предполагает увеличивать глубину раскрывания личных факторов профессиональной рефлексии студента. В ходе осуществления принципа фундаментализации ведется подготовка профессионалов педагогов-психологов, способных на адаптацию и принятие изменяющихся условий труда, новых требований к своей деятельности. Профессионализация предполагает погружение студентов свою профессиональную деятельность в ходе процессов обучения. Это достигается различными психолого-педагогическими практиками. Лишь с помощью сочетания фундаментализации и профессионализации можно подготовить достойного профессионала.

Самые известные методы активного обучения в ходе психолого-педагогического образования:

- проблемное обучение;
- имитационная игра, которая служит формированию профессиональной, коммуникативной и познавательной сфер деятельности;
- деловая игра повышает познавательную активность студентов и развивает у них навыки, умения и знания.
- личностный и социально-психологический тренинги – это эффективное средство для психологического воздействия. Они направлены на получение новых знаний, умений и навыков. Тренинг бывает направлен на то, чтобы преодолеть трудности в вопросах коммуникации и развить профессиональную рефлексию у студентов, которые скоро станут педагогами-психологами.

Данные методы активного обучения использовались в процессе обучения в рамках нашего диссертационного исследования.

Проблемное обучение – это творческий процесс, когда нестандартные учебные задачи решаются с помощью нестандартных методов. Преподаватель ставит перед студентами проблемные задачи и побуждает их искать средства и пути их решения. Сама проблема способствует поиску новых знаний и поиску новых способов ее решения. Важнейший механизм проблемного обучения – отражение активных противоречий, которые появляются между учебной и практической деятельностью студента. Это вектор развития аналитических способностей студента и направление развития его личности. При проблемном обучении педагога-психолога преподаватель задает проблемные ситуации в рамках психодиагностики, консультирования, коррекционной работы, т.е. из любой сферы педагога-психолога, и студент на основе имеющихся знаний «разрешает» проблему. Тем самым он формирует у себя профессиональное мышление, способствующее развитию профессиональной рефлексии.

Имитационная игра основана на разных конкретных ситуациях, которые взяты из реальной жизни и практики. Они представляют собой

частичную модель действительности. Эта модель реализуется с помощью действий студентов, участвующих в игре. Студенты принимают на себя разные роли и по-разному проигрывают ситуацию в зависимости от содержания игры. Преподаватель имитационные игры часто применяет в рамках преподавания таких дисциплин, как: психологическое консультирование, возрастная психология, педагогическая психология, психотерапия и другие. Все ситуации преподаватели берут из личного опыта, после чего студенты разыгрывают ситуации, а в дальнейшем анализируют и рефлексиируют с помощью супервизора – преподавателя.

Также в психолого-педагогическом образовании широко используются деловые игры в рамках преподавания следующих дисциплин: социальная психология, методы активного социально-психологического обучения, психология личности и другие. В результате участия студентов в деловых играх отмечается повышение мотивации к изучению предмета, активация интереса к курсу, к экспериментированию, к творческому поиску. А также процесс усвоения знаний в таких играх носит естественный и непроизвольный характер, что способствуют более быстрому развитию профессиональных навыков. Имитационные игры все же отличаются от деловых игр, хотя их часто путают. В имитационной игре проблемное поле всегда реальное, поэтому ситуация может быть очень «жесткой». В деловых играх ситуации более мягкие без жестких норм и правил. Оба метода дают развивающий эффект, который детерминирует поведение обучающегося студента. Происходит не только обучение студента новым профессиональным навыкам, но и воздействие на личность обучающегося в целом. Меняются ее установки.

Социально-психологический и личностный тренинги часто используются в обучении педагогов-психологов, что является особенностью психологического образования. Это методы активного обучения, которые осуществляются в процессе интенсивного группового взаимодействия,

направленного на повышение компетентности в сфере общения и развития личности. Процесс приобретения новых навыков и опыта осуществляется при активном участии студентов в тренингах. На исследуемых факультетах в рамках нашего диссертационного исследования данные тренинги проводятся со студентами начиная с первого курса обучения. Тренинги проходят как в рамках преподаваемых дисциплин (методы активного социально-психологического обучения, психотерапия и др.), так и в самостоятельном формате: социально-психологический тренинг у студентов первого курса, тренинг личностного роста у студентов второго курса. Данные тренинговые занятия со студентами младших курсов проводят преподаватели. Многие студенты-старшекурсники присутствуют помощниками на этих тренингах, тем самым получают и накапливают профессиональный опыт. И когда студенты выходят на пятом курсе на комплексную производственную практику, то они применяют полученные знания в области ведения тренингов в профессиональной деятельности. После проведенной работы они анализируют и рефлексиируют по поводу положительных моментов и недостатков своей работы, что развивает их профессионализм в практической деятельности.

Тренинги ориентируются на развитие коммуникативных навыков выработку навыков эффективного общения в сложных ситуациях, новых приемов общения и личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов. Они развивают эмпатию, вырабатывают новые ориентации на смысл жизни и усиливают социальный интеллект. Самый важный принцип личностных и социальных тренингов – обратная связь, которая развивает эмоциональный, когнитивный и перцептивный опыт. Она напрямую способствует профессиональной рефлексии студентов. Анализ реакций поведения происходит сразу же в ходе тренингов. В этом случае

можно услышать множество мнений со стороны о собственной позиции, ведь в тренинге участвует не меньше 10 – 15 студентов.

Активные методы обучения и обучение деятельностью – это одно и то же. В активной деятельности, которая управляется преподавателем, студенты получают необходимые для своей работы знания, умения и навыки и развивают свои творческие способности. Основа активных методов учебы – это диалог между студентами и преподавателем. Во время диалога студенты учатся решать проблемы и развивают свои способности к коммуникации. Самое главное – в ходе этого развивается их речь. Активные методы обучения привлекают студентов к самостоятельной образовательной деятельности и вызывают у них личностный интерес к решению определенных задач, к возможности применять полученные знания.

Активные методы, если их грамотно применять, могут помочь педагогу в решении следующих задач:

- подчинить обучение студента воздействию преподавателя;
- обеспечить участие в работе подготовленных и неподготовленных студентов;
- установить контроль над процессом усвоения учебного материала.

Эти перечисленные нами активные методы обучения помогают устанавливать и развивать отношения между двумя субъектами обучения: преподавателем и студентом. Они активизируют и немотивированных на учебу студентов, поскольку это очень интересные и захватывающие методы обучения. В результате, процесс обучения становится непрерывным, а это очень актуально для развития профессиональной рефлексии студентов.

Современный учебный процесс требует постоянного совершенствования педагога-психолога, так как меняются приоритеты подготовки специалистов и социальные ценности. Современная ситуация в вопросах подготовки специалистов требует серьезного изменения способов и

методов, стратегий и тактик подготовки специалиста в вузе. Главные характеристики выпускника вуза – его мобильность и компетентность. Акценты при изучении дисциплин в этом случае переносятся на процесс познания студентом нового, эффективность которого зависит напрямую от познавательной активности студента. Успешность в познании зависит от того, что и как усваивается. Усвоение может происходить при индивидуальной или коллективной работе, в гуманистических или авторитарных условиях, с опорой на разные психологические особенности человека, с применением активных или репродуктивных методов обучения.

Для полноценной подготовки особенно важно мобилизовать все имеющиеся у обучающегося студента ресурсы, чтобы в будущем он мог успешно выполнять свою профессиональную деятельность, раскрывать весь свой потенциал и способность, обогащать себя новыми знаниями. Результат профессиональной деятельности студента зависит как от компонентов структуры его профессиональной рефлексии, так и от характеристик его личности и от динамических компонентов профессиональной рефлексии. Именно благодаря этому профессиональная деятельность на практике усиливает формирование индивидуально-психологических и личностных характеристик индивидуума. Они обладают ценностью для личностного развития. Поскольку деятельность – динамичное движение, она инициирует формирование человека и его способностей. Она опирается на отправные индивидуально-психологические характеристики. А они, в свою очередь, содействуют развитию в профессии, выработыванию новых профессиональных способностей и профессиональной рефлексии.

По данным некоторых исследований [75, 76, 102], личностные характеристики и профессиональные качества развиваются только до четвертого курса. Дальнейшее развитие этих качеств часто не происходит, а иногда даже и снижается. Многие профессионально важные качества, хорошо развитые на третьем курсе, к пятому становятся не

востребованными. Перед студентом стоит основная задача – написать и защитить диплом и подготовиться к государственным экзаменам. Это может быть связано и с потерей интереса к обучению и будущей профессии. Психолого-педагогическая практика проходит в ходе четвертого и пятого курсов у студентов. После нее студенты понимают уровень своей подготовленности к будущей работе. После третьего курса они психологически лучше всего готовы к развитию профессиональной рефлексии и применению и использованию дополнительных средств обучения.

Кроме того, согласно результатам психодиагностических исследований, у студентов, принявших в них исследование на четвертом курсе: у 57% из них развита автономность, у 63% очень гибкое поведение, у 65% есть навыки быстро налаживать контакт с людьми. Это свидетельствует о том, что выпускники могут самостоятельно принимать разные решения, которые хорошо связаны с профессиональной деятельностью. Они понимают систему взаимодействия подчиненных с руководителями, умеют грамотно оценивать формы взаимодействия с сотрудниками и коллегами и с остальным составом компаний. В течение пятого года обучения у них перечисленные способности остаются на прежнем уровне, что для выпускного курса неприемлемо и недостаточно. Такой невысокий уровень развития этих способностей не гарантирует, что на выходе из образовательного учреждения сформируется квалифицированный специалист. Этот факт свидетельствует о замедлении формирования из студента квалифицированной и грамотной личности [74].

Результаты сравнения профилей личности успешных специалистов из коммуникативных профессий с выпускниками пятого курса позволяют делать вывод: в ходе их профессионального становления в вузах в современной образовательной системе личностные и важные профессиональные качества развиваются лишь частично. Эти качества и

уровень развития личности не соответствуют тем требованиям, которые работодатели предъявляют к молодым специалистам. Для молодых специалистов эти качества традиционно имеют невысокие или средние показатели развития личности. Это довольно слабый результат и он не соответствует требованиям современных организаций, так как большая часть профессиональных качеств молодых специалистов нуждается в стимулировании после окончания вуза.

При изучении мотивов учебной деятельности у студентов было установлено, что ведущими для них являются мотивы профессиональные и личного престижа. Менее значимы для них прагматические мотивы, то есть просто получение диплома о высшем образовании, и познавательные мотивы. На разных курсах меняется роль мотивов. На первом курсе основной мотив профессиональный, на втором – личного престижа, на третьем и четвертом – оба этих мотива в равной мере, а на пятом – прагматический мотив [117].

В современной системе образования (бакалавриат) аудиторные часы сокращены и большая часть времени по изучаемым дисциплинам отведена на самостоятельную работу. Ему нужно планировать свое время и выбирать себе научную тему для работы, выбирать научного руководителя и организовывать взаимодействие с ним. Это отрицательно сказывается не только на знаниях студентов, но и на развитие умений и навыков в процессе практической деятельности [30, 61, 62].

Важен вопрос взаимоотношения вузовских студентов и преподавателей. Полноценное обучение не может быть вне партнерства их друг с другом. Профессиональное обучение требует относиться к преподавателям как к профессионалам. Когда подростки оценивают преподавателя по внешним факторам, то акцент они делают на его профессиональной компетенции и необходимости его знаний и умений для своей будущей профессиональной деятельности. Первое место в оценке

преподавателя отдаётся его профессионально-педагогическим качествам. На втором месте стоят его человеческие качества. Юношеская установка на преподавателя очень зрелая. Однако студент должен сам доказать преподавателю способность и готовность работы с ним, то, что он может общаться и работать с ним на равных. Преподаватель же должен заинтересовать студента своей дисциплиной личностью и той профессией, которую он представляет, чтобы профессионально развивать личность обучаемого студента.

Студент обычно не имеет представления о работе, которая его ожидает, о ее целях и средствах. Он не может оценить образовательную концепцию указанного заведения, вклад дисциплины в освоение своей профессии. Имеющийся у него в наличии образ профессиональной деятельности обычно не структурирован и не реалистичен. Учебная деятельность – одна из сторон студенческой жизни. Когда человек получает высшее образование, он продолжает свой личностный рост и сталкивается с множеством проблем. Они связаны с вступлением его во взрослую жизнь. Постоянное наличие таких проблем как новая среда сверстников, переезд, необходимость заработка, требует от студента самоорганизации, умения распределять свои силы и время. Ему приходится лучше осознавать свои жизненные приоритеты, уточнять свои текущие и перспективные планы [38, 52].

Учебная деятельность – одна из основных видов деятельности в жизни студента. На протяжении обучения в высшем учебном заведении молодой человек не прекращает лично расти. Но ряд проблемных моментов и ситуаций его не покидает: новый коллектив, необходимость самостоятельной траты денежных средств и так далее. Данные конфликтные ситуации требует от молодого человека собранности, концентрации своих сил и возможностей, а также правильное распределение приоритетов в течение дня.

Университетское образование же обычно построено как синтетическое и фундаментальное. Студентам предлагается через изучение материала и ведение самостоятельных исследований выработать свой взгляд на проблему. По окончании учебного заведения от специалиста сильно зависит его успешное трудоустройство и профессиональное самоопределение. Важная задача университетского образования не только передача умений и знаний, но и формирование личности специалиста, содействие идентификации с профессией.

К концу третьего курса студенты обычно завершают освоение необходимых базовых знаний и получают большой опыт во время практики. Это обуславливает качественный скачок в развитии их личностных качеств.

В ходе практики деятельность студентов продолжается уже в условиях их будущего профессионального труда. Во время нее они решают реальные профессиональные задачи и пополняют свои знания, умения и навыки. Они развивают свои профессионально важные качества, нарабатывают свой трудовой опыт. Вместе с этой практикой студенты уясняют положительные стороны и недостатки своей профессиональной подготовки, осознают сложность и ответственность обязанностей по своей специальности. Они осознают значение самостоятельности и важность своих способностей.

Практика влияет на студентов тем сильнее, чем лучше проводится подготовка к ней. На месте проведения практики должна оказываться студентам помощь в плане выделения главного в новой обстановке и выполнения практикантами поставленных задач. Стоящие перед студентами задачи должны обязательно носить практический характер в зависимости от вида практики. При практике в школе или колледже, задачи должны стоять в рамках диагностики и консультирования. В ходе психолого-педагогической комплексной практики студенты должны заниматься и работой по проведению тренингов. Разнообразие выполняемых студентами задач в ходе практики формирует их как будущих специалистов с разных сторон. Это

вырабатывает важные умения и навыки использовать в рамках своей профессии теоретические знания, полученные в ходе учебы в вузе.

Учебная и научная деятельность студентов должны находиться в единстве. Это важный путь для овладения профессией. Эти виды деятельности должны выступать средством для лучшего освоения будущей профессиональной деятельности и формирования опыта и качеств, нужных для этого. Все полученные знания студент демонстрирует в дипломном проекте. В ходе написания диплома студент понимает и оценивает реальные внешние условия по отношению к самому себе. Он осознает свои достоинства и недостатки в рамках своей профессии. В итоге успешная защита дипломной работы для него означает, что у него развит механизм профессиональной рефлексии. Этот механизм лежит в основе самостоятельного регулирования актов психической деятельности, самостоятельного побуждения своей личности к действиям и организации своей деятельности. Преобразование практической деятельности студента во внутренний план осуществляется с помощью механизма интериоризации. Это идентификация себя и определенного лица, например, психолога-профессионала. С ним у студента возникает эмоциональная связь. Ее содержание – переживание своей тождественности с ним. Это важный механизм развития личности. Он выполняет функцию движения к актуализации своего «Я». Идентификация – это мысленная постановка себя на место другого человека. Она ведет к усвоению его личностных смыслов, обеспечивает хорошее общение и развитие профессиональной рефлексии.

Помимо идентификации и интериоризации есть и другие механизмы развития индивидуальности у специалиста. Такой механизм был выделен В. И. Слободчиковым с соавторами [44]. Он понимает этот механизм так: для студента организуют формирующую среду и ведут работу по формированию для него технического фонда, накапливают методические разработки,

используют методики диагностики, наглядных пособий и дидактического материала. В ходе этой работы используются и индивидуальные особенности самого студента. Ему осуществляется помощь. Его действия корректируются при реализации той программы действий, что он наметил. Для этого нужно целенаправленно включать студентов в общение и работать им с творческими педагогами вместе. В этом случае у них происходит расширение опыта профессиональной деятельности и творческое заражение новыми идеями. У студента приходит вдохновение и появляется желание работать и создавать что-то новое самому. Он выделяет три уровня от профессионального сознания к самосознанию. Это объективный, задачный и проблемный уровни.

На объективном уровне доминирует ориентация на предмет деятельности. Субъект не видит свою деятельность, он поглощен ее осуществлением.

Он осуществляет анализ деятельности через перечисление тех методов и приемов работы, которые он использует. Если у него возникают затруднения в деятельности, то они объясняются только через характеристики объективных условий и обстоятельств. Это тема урока, подготовленность к нему, ресурс времени и так далее. Профессиональная деятельность студента связывается с его уровнем развития.

На уровне задач деятельность – это комплекс объективных и внешних условий достижения поставленной цели. Сознание в этом случае форма мышления. Оно строит образ ситуации деятельности и переводит его в задачу как цель. Затруднения – это способ достижения поставленной цели. Преодоление затруднения – выход в рефлексивную позицию. Используется проблемный метод. Используемый способ деятельности часто преобразуется.

На проблемном уровне будущий педагог-психолог является субъектом своего профессионального действия. Он ищет и констатирует средства

реализации ценностей образования. Он используется их в качестве средства профессиональной самореализации. На этом уровне затруднения – следствие неадекватности средств реализации ценностей. Для субъекта уже не достаточно одной лишь рефлексии.

Исходя из этого существенным для нашего исследования является то, что для возникновения профессиональной рефлексии в процессе обучения должно содержаться затруднение, тогда она дает возможность для развития профессиональной рефлексии. Также процесс развития профессиональной рефлексии мы видим в динамике. Основной линией развития профессиональной рефлексии в процессе обучения является прохождение различных видов практики, где происходит освоение техники рефлексивного анализа, смена интенции с объекта деятельности на саму деятельность и формирование механизма ценностно-смыслового самоопределения.

В работах В.П. Горленко практика – это объективный и системообразующий фактор разных сторон подготовки специалиста. Ею предлагают вводить в процесс обучения блочный принцип подготовки педагогов-психологов. Тема в этом случае должна изучаться на лекциях, на семинарских и практических занятиях. Затем должны проводиться игры и дискуссии, осуществляться моделирование возможных проблем и ситуация на практике. Цикл усвоения знания в этом случае завершается не только обобщением знаний, но и рефлексией студента в ходе учебы. В нашем исследовании мы делаем акцент на прохождение разных видов практики и ее анализе. Это способствует росту профессиональной рефлексии [29].

Для современного образования важен пересмотр условий и требований подготовки квалифицированного специалиста педагога-психолога. Освоение этой профессии ведется в рамках специально организованной деятельности студентов. Ее цель – предоставить студенту необходимый объем общенаучных, гуманитарных и специальных знаний, умений и навыков,

сформировать у студента и развить важные личностные качества и способности. Студента нужно приобщить к основам профессиональной этики в рамках его профессиональной деятельности [79].

Таким образом, мы можем утверждать, что процесс обучения способствует формированию и развитию профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, а именно: использование активных форм и методов обучения, прохождение различных видов практики и последующий ее анализ.

Выводы по главе 1 исследования

Исходя из проведённого теоретического анализа научно-исследовательской литературы, можно сделать следующие выводы.

Несмотря на многообразие определений понятия «профессиональная рефлексия», мы полагаем, что «профессиональная рефлексия» – это интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные и динамические компоненты личности, определяющие успешность профессиональной деятельности. Определены данные компоненты профессиональной рефлексии во взаимосвязи:

- структурные компоненты – познавательные процессы, индивидуально-типологические характеристики, свойства личности;
- динамические компоненты – деятельностная, коммуникативная, смысловая и эмотивная сферы, ПВК, ЗУН.

Обозначена личность студента как непосредственного субъекта развития профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе.

Нами был изучен состав факторов личности, необходимых для развития профессиональной рефлексии. Это общие факторы, включающие в себя разные компоненты, способствующие развитию личности и профессиональной рефлексии. В нашей работе под личностными факторами мы понимаем следующие личностные характеристики студентов: социальный интеллект, эмпатию, рефлексивность, мотивацию, уровень интернальности и смысложизненные ориентации.

Вместе с личностными факторами есть и другие условия развития профессиональной рефлексии во время обучения в вузе будущих педагогов-психологов. Это рефлексивная среда, деятельность, отношения между субъектами-участниками такой деятельности, актуализации рефлексивности и использование специальных педагогических приемов ее развития. Ее развитию способствуют активные методы обучения и способность к

аналитической деятельности. Они лежат в основе программы развития профессиональной рефлексии у студентов. В ее основу мы включили три плоскости развития профессиональной рефлексии. Это личностная рефлексия, интеллектуальная и профессиональная рефлексия. Более подробная информация о программе, о личностных факторах развития профессиональной рефлексии приводится во второй главе нашего диссертационного исследования.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ, В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

2.1. Организация и проведение исследования

Для определения личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе рассмотрим вопрос об организации и проведении исследования. Для этого в параграфе представлены параметры эксперимента, где раскрыта методологическая основа исследования, его цель, задачи. Описана организация экспериментального исследования, где раскрыты методы и диагностические методики.

2.1.1. Параметры экспериментального исследования

В начале работы нами были определены объект, предмет и гипотеза исследования.

Объект исследования – личность как субъект развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Предмет исследования – личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Общая гипотеза: существуют такие личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов,

в процессе обучения в вузе, как: мотивация, рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, уровень интернальности и смысложизненные ориентации.

Целью исследования явилось определение личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Задачи исследования:

1) выявить динамику профессиональной рефлексии на различных этапах обучения в вузе;

2) установить в рамках экспериментального исследования взаимосвязь профессиональной рефлексии и личностных факторов студентов, будущих педагогов-психологов;

3) разработать и апробировать психолого-педагогическую программу развития профессиональной рефлексии.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие методы:

Теоретические методы – методы анализа, синтеза и обобщения научно-исследовательской психолого-педагогической литературы зарубежного и отечественного опыта по проблеме исследования.

Методы эмпирического исследования – методы включенного наблюдения, активного обучения, констатирующий эксперимент [36, 56, 80], метод анализа продуктов деятельности (результатов тестирования студентов анализ сочинений и дневников) [36].

Организационными методами исследования являются комплексный и лонгитюдный, так как исследование проводилось с 2007 по 2014 г., при этом сравнивались группы по выделенным переменным.

В работе использовались следующие психодиагностические методики:

- методика предельных смыслов (МПС) Д. А. Леонтьева и В. Н. Бузина;
- методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева;
- методика диагностики социального интеллекта Д. Гилфорда и М. Саливена;
- методика диагностики эмпатии А. Меграбяна [94];
- методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова [46];
- методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной [43];
- методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфира, А. А. Реана [2];
- опросник уровня субъективного контроля, разработанный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткингом [94];

Качественные и количественные методы обработки данных (критерий χ^2 Пирсона, корреляционный анализ Спирмена (rs), факторный анализ) [85, 110].

В основу работы легли теории рефлексии (Н. Г. Алексеев [3], И. Н. Семёнов [108], В. И. Слободчиков [112], С. Ю. Степанов [114], А. В. Карпов [48] и др.).

Сегодня существуют различные подходы и концепции ученых к определению рефлексии, к ее структуре и роли в развитии личности (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. В. Карпов). В процессе изучения научно-исследовательской литературы мы сформулировали собственную точку зрения на определение понятия «профессиональная рефлексия». Профессиональная рефлексия – это интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные и динамические компоненты, определяющие эффективность профессиональной деятельности.

В качестве методологических доминант нашего исследования взяты следующие подходы:

– системный подход к профессиональному становлению и реализации личности (Е. А. Климов [50], Б. Ф. Ломов [71], Ю. П. Поваренков [93], К. К. Платонов [92], В. Д. Шадриков [119] и др.);

– личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов (А. Г. Асмолов [8], Е. В. Бондаревская [16], Л. В. Занков [88], В. А. Сластенин [111], И. С. Якиманская [125] и др.);

– субъектно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская [1], А. В. Брушлинский [18], П. Я. Гальперин [26], А. В. Запорожец [40], А. Н. Леонтьев [68], А. Р. Лурия [72], С. Л. Рубинштейн [103]).

Системный подход – это подход, при котором любая система (объект) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, а также обратную связь. Он представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы.

В нашем исследовании такую систему представляют следующие компоненты:

1) личностные факторы: эмпатия, социальный интеллект, мотивация, рефлексивность, СЖО, уровень интернальности, которые способствуют (социальный интеллект и СЖО в большей степени) развитию профессиональной рефлексии;

2) процесс обучения, включающий в себя социально-психологический тренинг, тренинг личностного роста, прохождение различных видов

практики во время обучения, ведение дневника рефлексии, сочинения по заданным темам после прохождения практик;

3) компоненты профессиональной рефлексии: рефлексия собственной профессиональной компетенции, рефлексия собственного профессионального будущего, рефлексия неопределенности профессиональной деятельности, рефлексия сфер профессиональной деятельности, рефлексия взаимодействия со смежниками, рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности.

Но во всей данной системе существует один элемент, который соединяет и является системообразующим компонентом – это профессиональная рефлексия. Сначала вся система «работает» на развитие профессиональной рефлексии, а затем уже развитый уровень профессиональной рефлексии способствует развитию личностных факторов и отдельных компонентов (видов) профессиональной рефлексии. То есть и вся система, и отдельные компоненты находятся во взаимодействии.

Под личностно-ориентированным подходом в нашем исследовании мы подразумеваем в первую очередь индивидуальный подход к каждому студенту со стороны профессорско-преподавательского состава кафедры «Общая психология». Это помогло ему осознать свои возможности, которые стимулируют самостановление, самоутверждение, самореализацию в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Субъектно-деятельностный подход подразумевает взаимоотношения человека с миром, которые осуществляются в разных формах – познавательной, деятельностной и отношенческой. В нашем исследовании все три формы актуальны, так как именно они выступают как основные типы активности студента, как способ его познания и отношения к действительности. Именно данные формы легли в основу структуры программы развития профессиональной рефлексии, где выделены три

плоскости: личностная рефлексия, интеллектуальная рефлексия и профессиональная рефлексия.

В качестве испытуемых выступили студенты факультетов психологии Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ и Московской открытой социальной академии (филиал в г. Пензе) в количестве 273 человек. После стратометрического отбора (в качестве страты являлось обучение на факультете психологии) мы сформировали контрольную и экспериментальную группу по принципу попарно-эквивалентного отбора, т.е. в группы вошли студенты подобные друг другу по следующим признакам: обучение на факультете психологии и первый курс обучения. В состав экспериментальной группы входили студенты двух групп (первый поток) факультета психологии Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ. В состав контрольной группы входили студенты двух групп (второй поток) факультета психологии Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ и студенты первой группы факультета психологии МОСА (филиал в г. Пензе). Всего приняли участие 273 студента дневной формы обучения факультетов психологии специальности «Педагогика и психология» в возрасте 17–24 лет, а именно:

- 58 учащихся первых курсов (20 студентов в экспериментальной (1) группе и 38 – в контрольной (2) группе);

- 55 учащихся вторых курсов (первая группа – 20 студентов, вторая группа – 35 студентов);

- 52 учащихся третьих курсов (первая группа – 20 студентов, вторая группа – 32 студента);

- 54 учащихся четвертых курсов (первая группа – 21 студент, вторая группа – 33 студента);

- 54 учащихся пятых курсов (первая группа – 21 студент, вторая группа – 34 студента).

Фундаментальной зависимой переменной в нашем исследовании являются личностные факторы профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

В качестве независимых переменных экспериментального исследования выступили:

1) на диагностическом этапе исследования – переменные: обучение в вузе, курс обучения на факультете психологии, социально-демографические характеристики студента (возраст, образование, неизменяемые характеристики личности);

2) на этапе экспериментального исследования – организация профессиональной подготовки студентов, будущих педагогов-психологов, специально сформулированные задания для студентов во время прохождения различных видов практики дневник рефлексии, сочинения.

В качестве неконтролируемой переменной выступили:

– условия прохождения различных видов практики – условия взаимодействия студентов с учителями, родителями, детьми, подростками;

– изменение выборки в процессе обучения в вузе вследствие отчисления из вуза, перевода с другого факультета на факультет психологии и наоборот;

– мотивация участия в экспериментальном исследовании, так как некоторые студенты были немотивированы принимать участие в исследовании и учиться на факультете психологии.

Таким образом, экспериментальное исследование представляло собой последовательную схему, где измерение зависимой переменной определялось контролем влияния как независимой переменной, так и неконтролируемых переменных. В целом исследование можно определить как квазиэкспериментальную схему дискретных временных серий с последовательными сравнениями результатов воздействия в экспериментальной и контрольной группах.

2.1.2. Организация и проведение исследования

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

1 этап – определение диагностического инструментария и методов математико-статистической обработки полученных данных;

2 этап – исследование, проводимое в целях определения основных личностных факторов студентов, будущих педагогов-психологов, в том числе и компонентов профессиональной рефлексии, на протяжении обучения в вузе, а также определялись их взаимосвязи;

3 этап – собственно эксперимент по развитию профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе, который определялся последовательностью и цикличностью образовательных, практико-ориентированных мероприятий и психолого-педагогический условий профессионального обучения. Итогом данного этапа стали результаты, отражающие уровень развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.

На первом этапе исследования подбирался диагностический инструментарий и критерий математико-статистической обработки данных, направленный на изучение личностных факторов студентов, будущих педагогов-психологов, т.е. компонентов профессиональной рефлексии.

В первой главе нашего исследования мы определили состав структурных и динамических компонентов профессиональной рефлексии. Теперь необходимо описать методики исследования указанных динамических компонентов.

К динамическим компонентам личности относятся три сферы: смысловая, эмотивная и коммуникативная. Первая объясняет отношения студента как с самим собой, так и с окружающими людьми. По сути, отношение – это следствие предельного смысла, которым наделяется та или иная область окружающего мира. При этом знание формируется посредством

представлений. В связи с этим будет справедливым использовать методику предельных смыслов В.Н. Бузина и Д.А. Леонтьева в вопросах изучения когнитивной составляющей профессиональной рефлексии студентов (см. приложение 2).

Суть методики практически повторяет проективные методы изучения личности. Она начинается с вопроса о том, зачем требуется рефлексия в профессиональной и учебной деятельности. Когда студент отвечает на него, аналогичный вопрос со словом «зачем?» задается к полученному ответу. Подобная «лестница» вопросов продолжается до тех пор, пока не будет обнаружено зерно проблемы – ключевой ответ. Чтобы удостовериться в полноте и окончательности ответа, к нему задают дополнительные вопросы. Затем проводится анализ информации, полученной от студента. Если она повторяется, значит, исследование исчерпано и предельный смысл определен.

Описанная методика позволила выявить отношение студентов к рефлексии, понять, какую роль она играет в их жизни, как они ее используют, какими преимуществами наделяют. Считается, что именно ответ на последний вопрос в цепочке «зачем?» является ключевым в толковании явления предельного смысла рефлексии. Он помогает понять, может ли рефлексия служить средством профессионального развития студента.

Следующим этапом стал анализ понятий исследуемой группы о смысле жизни на основе метода СЖО, разработанного Д.А. Леонтьевым. С его помощью можно дать оценку ключевым аспектам индивидуального саморазвития. В частности речь идет о понимании назначения жизни, определении своего места в ней, эмоциональной удовлетворенности, самореализации, возможности контролировать жизнь. Использование методики помогает судить о положительном развитии рефлексии при выявлении целеустремленности, активной жизненной позиции.

Практический аспект состоял в следующем: субъекту нужно было поставить оценку своим представлениям в пяти сферах по трехбальной шкале. Учитывались жизненные цели, эмоциональная удовлетворенность, интерес, самореализация, локус контроля собственного «Я» и степени управляемости жизненной ситуацией.

Итак, студент получал двадцать пар утверждений с противоположным смыслом. Нужно было выявить то, которое наиболее соответствует личным представлениям о действительности и присвоить ему цифру от 1 до 3. Чем выше оценка, тем выше уверенность человека в справедливости утверждения и, соответственно, личном выборе.

На основании данных, полученных в результате исследования по тесту Леонтьева, выявляют пять шкал результатов. Первая дает представление о наличии смысла в жизни студента, которая составляет имеющиеся цели либо их отсутствие. Вторая оценивает степень заинтересованности жизнью, то есть насколько увлеченной, насыщенной, яркой и многообещающей человеку видится его жизненная ситуация. Третья группа результатов имеет отношение к вопросам оценки уже достигнутых успехов – насколько плодотворно прошлое, былые достижения в глазах индивидуума.

Что касается четвертой шкалы, то она имеет дело с вопросом самоопределения личности в части свободы – насколько у человека по его представлению «развязаны руки», чтобы создавать собственную жизнь по собственному же усмотрению, опираясь на имеющиеся цели. Пятая шкала объясняет, насколько тестируемый управляет жизнью.

Под социальным интеллектом понимается степень гибкости, способствующая развитию плодотворного межличностного общения. Иными словами, это способность человека словесно и интуитивно воспринимать окружающих в плане их чувств, желаний, эмоций. Хорошо развитый социальный интеллект позволяет предугадывать действия людей,

прогнозировать модели их поведения и выносить суждения о том или ином человеке на основании беглого общения или даже взгляда.

Над вопросом оценки социального интеллекта работали Дж. Гилфорд и М. Саливен. Первый считал, что вышеупомянутое понятие не зависит от уровня общего интеллекта, а определяется исследованием поведения индивидуумов. Он разработал тест, на основании которого можно оценить степень развития социального интеллекта. В процессе выявляются интеллектуальные навыки индивидуума, позволяющие говорить о возможности понимать поведение людей. Они относятся к познанию систем, классов, результатов поведения и преобразований.

Тест позволяет оценить умение прогнозировать последствия поведения человека, адекватную поведенческую реакцию в вербальном и невербальном выражении, способность выявления логического хода развития различных ситуаций межличностной коммуникации. Также на его основе делаются выводы о навыке понимания скрытых мотивов в поведении окружающих.

В нашей работе методика использовалась для диагностики социального интеллекта как одного из динамических компонентов профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Вторая сфера, она же составляющая динамических компонентов личности – эмотивная, - тесно связана с таким понятием, как эмпатия. По сути, речь идет о некоем феномене социально-психологического характера. Она предполагает степень наличия у человека способности к сочувствию, разделению чужих эмоций. Это важный элемент межличностной коммуникации, поскольку на ее основе можно построить успешные сбалансированные отношения за счет социальной обусловленности поведения.

Развитие эмпатии – залог успеха во всех сферах деятельности, которые предполагают близкое общение с элементами вхождения в чувственный контакт в мир партнера. Профессиональный педагог-психолог, на наш взгляд, обязан обладать развитой эмпатией.

Для оценки этого феномена используется метод, предложенный Н. Эпштейном и А. Меграбяном. На основании ответов на вопросы авторов делается вывод о степени развития эмпатии, при этом ее способности классифицируются по нескольким стадиям:

- эмпатическая тенденция (Э) – впечатлительность, умение сопереживать,
- тенденция к присоединению (П) – умение проявлять дружелюбие, давать тепло, оказывать поддержку,
- сенситивность к отвержению (СО) – умение адекватно реагировать на критику, здоровое чувство вины при наличии объективных предпосылок.

Для студента, мечтающего стать профессиональным специалистом в своей области знания, необходимо добиться высокого уровня развития рефлексивности. Под этим термином понимается умение проводить анализ собственного поведения, выгодно использовать сильные стороны личности, работать над слабыми.

К вопросам рефлексивности в своих исследованиях обращался А.В. Карпов, а потому мы будем использовать именно его методику (см. приложение 1). Автор предлагает диагностическую оценку для выявления уровня развития рефлексивности студентов. Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности (по А. В. Карпову) позволяет определить индивидуальный уровень рефлексивности каждого студента: высокий, средний и низкий уровни рефлексивности.

Еще одним залогом развития профессионализма у субъекта является наличие мотивации. Это важнейший компонент рефлексии студентов,

намеревающихся стать специалистами в своем деле. Для оценки мотивации использовался метод, разработанный Т.И. Ильиной. Он включает три шкалы. Первая – называется «приобретение знаний», где оценивается общее стремление к получению новой информации, любознательность личности. Вторая – «овладение профессией», это желание получить знания именно в профессиональной области, чтобы впоследствии сформировать важные и необходимые качества специалиста. Третья шкала называется «получение диплома». Выявляет желание получить диплом при отсутствии серьезных знаний как таковых, поиск способов по сдаче сессии посредством обходных путей. Ответы по данным шкалам студентов имеют большое значение для нашего исследования, так как они определяют уровень развития профессиональной рефлексии на каждом курсе.

Также для диагностики мотивации использовалась методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфира, А. А. Реана. Имеются два варианта данной методики, различия между которыми определяются процедурой проведения. Мы использовали первый вариант, где для каждого студента проводится качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности, что в нашем исследовании наиболее важно.

Одним из ключевых понятий профессиональной рефлексии является локус-контроль. Каждый студент, который в будущем планирует стать квалифицированным педагогом-психологом, должен развить уровень интернальности, то есть, расширить границы активной жизненной позиции и заинтересованность в профессиональном развитии. Чтобы оценить показатель локус-контроля использовался метод А.М. Эткинда, Е.А. Голынкиной и Е.Ф. Бажина.

Также для определения рефлексивности студентов использовались сочинения студентов после прохождения практик, затем делался их анализ с помощью контент-анализа. Студенты описывали не только свои чувства, но и оценивали свои умения и навыки в профессиональной деятельности

педагога-психолога, а также анализировали уровень знаний на определенном этапе обучения.

Таким образом, данный пакет методик, с одной стороны, позволяет нам составить психологический профиль студента, будущего педагога-психолога; с другой стороны, позволяет оценить личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, обучающихся в вузе.

Затем полученные данные обрабатывались с помощью качественных и количественных методов обработки данных (критерий χ^2 Пирсона, корреляционный анализ Спирмена (rs) и дисперсионный факторный анализ).

Критерий χ^2 Пирсона позволил нам определить, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределениях в двух и более эмпирических распределениях. Преимущество метода состоит в том, что он позволяет сопоставлять распределения признаков, представленных в любой шкале, начиная от шкалы наименований. В нашем исследовании данный критерий использовался для сравнения двух групп (экспериментальной и контрольной) в динамике развития изучаемых личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов: социальный интеллект, рефлексивность, мотивация, уровень интернальности, эмпатия и смысложизненные ориентации.

Корреляционный анализ Спирмена (rs) дает нам информацию о том, существует ли связь между двумя показателями в одной выборке. В нашем экспериментальном исследовании корреляционный анализ позволил определить взаимосвязь между личностными факторами и компонентами профессиональной рефлексии.

Факторный анализ – это многомерный метод, применяемый для изучения взаимосвязей между значениями переменных. Он позволяет решить важные проблемы в исследовании: описать объект измерения всесторонне и

в то же время компактно. В нашем исследовании факторный анализ позволил решить следующее: мы выявили переменные факторы, отвечающие за наличие линейных статистических связей корреляций между наблюдаемыми переменными (личностные факторы и виды профессиональной рефлексии в динамике и связи).

Следовательно, организация исследования представляет собой последовательную реализацию диагностического и экспериментального этапов, результатом является, с одной стороны, определение влияния обучения в вузе на развитие личностных факторов в профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов; с другой стороны, на основании результатов проведенного исследования теоретическое обоснование программы развития профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

2.2. Качественный анализ динамики общей рефлексивности и профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов

На следующем этапе исследования была проведена диагностика студентов факультетов психологии г. Пензы ($n = 273$) с целью изучения уровня развития такого личностного фактора, как рефлексивность и отношение студентов к процессу рефлексии.

В результате анализа полученных данных мы пришли к выводу, что показатель рефлексивности варьируется от курса к курсу и самые высокие значения имеют выпускники – порядка 45%. Минимальное значение обнаружено у первокурсников на отметке в 22% (рисунок 1).

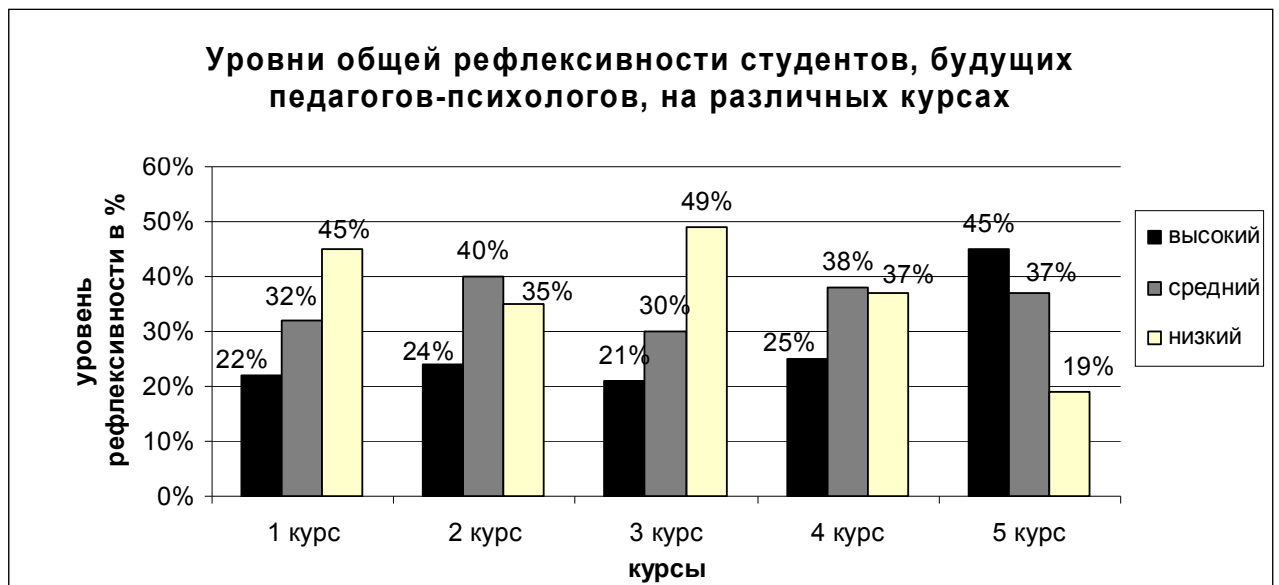


Рисунок 1 – Результаты диагностики рефлексивности у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе

Учащиеся пятого курса отметились высоким уровнем рефлексивности в то время, как третьекурсники, наряду со студентами первого курса, продемонстрировали достаточно низкое значение показателя ($\chi^2 = 0,45$). Подобное явление вполне закономерно и объективно обусловлено, однако в частотных показателях наблюдается явная нелинейность. В частности, третьекурсники демонстрируют не совсем поступательную тенденцию повышения рефлексивности (21, 30, 49 % соответственно), что можно объяснить особенностями мотивации и кризисным периодом в плане профессионального самоопределения. Также такого рода снижение обусловлено и спецификой проведения исследования – сравнительный анализ независимых выборок.

Если же оценивать картину в целом, ситуация получается вполне предсказуемой и закономерной. Статистический анализ распределения уровней рефлексивности на каждом этапе обучения, а также определения достоверности различия частоты встречаемости, показал, что существуют достоверные различия проявлений высокого и низкого уровня

рефлексивности между студентами первого (22 %) и пятого (45 %) курсов ($\varphi^* = 2,4$, $\rho \leq 0,01$).

Данная стадия исследовательской работы состояла в выявлении рефлексивности, разложенной по компонентам. Имеются ввиду социальная дистанция, фактор времени и личностное направление. Последний компонент предполагает, что рефлексивность направлена на осознание индивидуумом самого себя. Это значит, что личность дает себе определения и оценки путем аффективных, когнитивных и конативных приемов, занимается рефлексивной организацией интенциональной активности психического характера. Данный компонент предполагает существование аффективной, регулятивной и когнитивной рефлексии.

Первая, которую иначе называют эмоциональной, определяет способность субъекта осознавать собственные эмоции и чувства, имеющие место быть, а также распознавать отношение к процессу подобной рефлексии. Вторая, или поведенческая, конативная, - это возможность осознать собственные поступки, причины их вызвавшие. Третья связана с механизмами самопонимания и самопознания. Это способность мышления фокусироваться на самом себе, выявлять способность осознания, понимать порядок и качество собственного мышления. Если рассматривать рефлекссию в деятельностном аспекте, то она представляет собой составную часть структуры деятельности, проявляющуюся на внутреннем или внешнем уровнях (социальном и макросоциальном соответственно). В вопросах времени она распадается на три аспекта: ретроспективный (прошлое), текущий (настоящее), перспективный (будущее).

Осуществив качественный анализ типов и видов рефлексивности у студентов, мы пришли к выводу, что самым проявленным оказался средний уровень развития показателя. Что касается анализа компонентов рефлексии, наибольшую частоту получили внутриличностная и межличностная

аффективная и когнитивная стороны в перспективном и ретроспективном аспектах (таблица 1).

Таблица 1 – Частота встречаемости выраженности типов и видов рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов (%)

Виды и типы рефлексии	Низкий уровень развития	Средний уровень развития	Высокий уровень развития
1. Личностные компоненты	31,8	63,6	4,6
1.1. Аффективная	31,8	50,0	18,2
1.2. Когнитивная	27,3	63,7	9,0
1.3. Регулятивная	59,1	40,9	–
2. Уровни рефлексии	13,6	59,1	27,3
2.1. Внутриличностная	13,6	68,2	18,2
2.2. Социальная	13,6	50,0	36,4
2.3. Макросоциальная	9,1	81,8	9,0
3. Временные параметры	18,2	72,7	9,1
3.1. Ретроспективная	27,3	68,2	4,6
3.2. Перспективная	4,6	90,9	4,6
3.3. Текущая	9,1	63,7	27,3
Φ^*_{\max}	1,67 ($p = 0,05$)	1,34	1,7 ($p = 0,04$)

Проведя качественный анализ компонентов рефлексии среднего уровня в текущем временном аспекте, то есть с позиции «здесь и сейчас», мы обнаружили сложности в проявлении регулятивного, то есть поведенческого компонента. Это указывает на сложности социального взаимодействия в настоящее время, проблемы коммуникации не только с окружающими, но и с самим собой, а также миром в целом.

Для студентов, планирующих в будущем стать педагогами-психологами, достаточно часто становится характерен низкий уровень развития регулятивной рефлексии. Иными словами, учащийся слабо осознает мотивы собственного поведения и не может достоверно ответить на вопросы

о том, что и зачем он делает. Мы считаем, что подобное поведение имеет непосредственное влияние на профессиональную деятельность во время обучения, демонстрируя профессиональный аспект развития студента.

Анализируя вышеизложенные факты, можно сделать вывод, что исследование частоты различных видов рефлексивности у учащихся, планирующих стать педагогами-психологами, свидетельствует о среднем уровне развития показателей. Для студентов характерна проявленность макросоциального и внутриличностного уровней развития, а также сложность социального взаимодействия.

Таким образом, развитие рефлексивности у студентов, будущих педагогов-психологов, является обязательным условием, одним из ключевых компонентов их профессионального совершенствования.

Анализируя данные, полученные в ходе использования методики предельных смыслов, можно прийти к выводу, что большая часть смысловых цепочек (68 % испытуемых) указывает на важность рефлексии в процессе обучения студентов, а также в их профессиональной деятельности. Это влияет на профессиональную рефлексивность, определяет в дальнейшем самопознание, достижение успеха и эффективность собственной профессиональной деятельности. В подтверждение этому приведем примеры ответов студентов на вопрос «Зачем вы пошли на практику?»:

Студент 1:

- для того, чтобы достичь поставленной цели и определения конкретных способов достижения этой цели;
- для получения желаемого результата;
- для достижения успеха.

Студент 2:

- для понятия пределов собственных возможностей (получится ли у меня провести тренинг?);
- для корректировки своего поведения;

- для того, чтобы почувствовать себя успешной.

Студент 3:

- посмотреть на себя со стороны;
- определить собственные достоинства и недостатки;
- откорректировать поведения во имя избегания повторения ошибок в дальнейшем;
- сделать профессиональную деятельность более результативной.

Студент 4:

- позволяет лучше узнать себя;
- ориентироваться в ситуации и в приемах деятельности;
- помогает формировать и корректировать необходимый профессиональный опыт;
- способствует саморазвитию и самовоспитанию.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что такое понятие, как рефлексия, студенты понимают. Они определяют значимость данного процесса, то есть осознают, что в процессе обучения им необходимо рефлексировать свое поведение, необходимый уровень собственных знаний и умений для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Благодаря рефлексии студенты могут выявить собственные ошибки, исправить и изменить что-то в дальнейшей учебной и профессиональной (во время прохождения практики) деятельности.

Рассмотрим еще примеры смысловых цепочек.

Студент 5 сообщает, что практика позволяет:

- осознать значение выбора конкретной профессии;
- регулярно заниматься анализом собственных действий и учиться на ошибках;
- саморазвиваться.

Студент 6:

- чтобы анализировать свою деятельность;
- для собственного саморазвития;
- чтобы стать счастливой.

Студент 7:

- чтобы быть профессионалом в своей области;
- чтобы научиться решать личные проблемы и, соответственно, помогать другим в аналогичных ситуациях;
- чтобы окружающие чувствовали себя более уверенными.

Студент 8:

- для совершенствования профессиональных навыков;
- для достижения самостоятельности и уверенности;
- для помощи детям в самореализации и обеспечения уверенности в светлом будущем.

Данная категория ответов указывает на высокую значимость рефлексии в процессе обучения в вузе, а именно во время и после прохождения психолого-педагогических практик. Так как, в процессе и после практической деятельности студенты больше анализируют себя, свои знания и умения. Они начинают понимать, что получается у них в работе педагога-психолога, а что нужно еще изучить и какие навыки необходимы. То есть дана работа способствует развитию профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.

Отсюда следует, что студенты высоко оценивают роль рефлексии в учебной и профессиональной деятельности, понимают ее важное место в вопросах саморазвития, самоконтроля и целеполагания.

В процессе экспериментального исследования студентам, будущим педагогам-психологам, после прохождения различных видов практики предлагалось написать сочинение, в котором были отражены следующие аспекты: анализ собственных способностей (уровень интеллектуального

развития, коммуникативные навыки) и психологических знаний, полученных в вузе (знания по возрастной психологии, общей психологии, социальной психологии и т.д.), определение собственных возможностей и обозначение желаний в своей будущей профессиональной деятельности (несколько сочинений представлены в приложении 5). В процессе прохождения практики студентам предлагалось вести дневник рефлексии, где необходимо было отмечать собственные эмоции, переживания и чувства по отношению к происходящим событиям, испытуемым и другим людям (несколько примеров дневников рефлексии представлены в приложении 6). Методом обработки текстов сочинений стал контент-анализ как метод качественно-количественного анализа содержания документов с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных в этих документах. В качестве документов у нас выступили сочинения и дневники рефлексии студентов, а в качестве тенденций или «квантилей» – виды профессиональной рефлексии, а именно:

1) рефлексия собственной профессиональной компетенции – анализ способностей по поводу уровня развития собственной компетенции, знаний и умений относительно профессиональной деятельности педагога-психолога;

2) рефлексия собственного профессионального будущего – анализ профессиональной позиции «здесь и сейчас», которая определяет впоследствии видение себя в профессии педагога-психолога или другой профессиональной деятельности;

3) рефлексия неопределенности профессиональной деятельности – анализ профессиональной позиции «здесь и сейчас», которая определяет несформированность четкой позиции по поводу того, «кем я хочу работать»;

4) рефлексия сфер профессиональной деятельности – осознание конкретных видов деятельности в качестве педагога-психолога: педагог-психолог в школе, психолог-консультант, детский психолог, семейный психолог;

5) рефлексия взаимодействия со смежниками – осознание того, с кем более, а с кем менее получается взаимодействовать и работать: с педагогами, социальными педагогами, администрацией, родителями);

6) рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности – осознание того, с какой категорией людей хочется работать в рамках будущей профессиональной деятельности: дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки, супружеские пары, пожилые люди.

Таким образом, из таблиц 2, 3, 4, 5 видов профессиональной рефлексии видна частота встречаемости выделенных единиц, т.е. квантилей контент-анализа. Из представленных результатов сочинений студентов, будущих педагогов-психологов, первого и пятого курсов видно, что в процессе обучения в вузе у учащихся произошли изменения и во взглядах на профессию педагога-психолога и в собственном понимании себя в данной профессии посредством рефлексии профессиональной деятельности. Так, например, в квантилях «рефлексия собственного профессионального будущего» и «рефлексия сфер профессиональной деятельности» видно, что студенты пятого курса больше понимают смысл работы педагога-психолога, знают конкретные виды психолого-педагогической деятельности и понимают, где им самим хочется и будет интересно в дальнейшем работать ($\chi^2 = 0,56$; $p = 0,01$). И если сравнивать экспериментальную и контрольную группы, то рефлексия студентов экспериментальной группы в процессе обучения в вузе позволила осознаннее определить будущую профессиональную деятельность в сфере психологии или в другой профессии ($\chi^2 = 0,61$; $p = 0,01$) В «рефлексии неопределенности профессиональной деятельности» видно, что на первых этапах обучения данная неопределенность и незнание собственной позиции в профессии выражено больше, чем на последнем курсе ($\chi^2 = 0,64$; $p = 0,01$). Рефлексия неопределенности профессиональной деятельности возрастает к третьему

курсу, затем снижается, что подтверждает снижение мотивации у студентов на данном этапе обучения. Это и подтверждается высказываниями студентов в сочинениях: «Мне хотелось проходить практику в каком-нибудь психологическом центре», «Что-то я разочаровалась в выбранной профессии» и т.д. Такие же данные присутствуют в «рефлексии собственной профессиональной компетенции» ($\chi^2 = 0,73$; $p = 0,01$). Студенты на первом курсе понимают, что знаний относительно психологии у них мало и недостаточно (цитата из сочинения: «мало знаю из теории»). Также они понимают и осознают, каких конкретно знаний им недостаточно и из каких дисциплин: «мне не хватило знаний по таким предметам, как: возрастная психология, психодиагностика и т.д.». А самое главное студенты понимают, что необходимо «больше читать» и глубже изучать дисциплины, которые проходят в рамках обучения на факультете. На пятом курсе студенты уже практико-ориентированы («надо больше практиковаться»; «необходимо посещать тренинги») и понимают, что на данном этапе обучения необходимо знания преобразовывать в умения и навыки. Аналогичные результаты получены по «рефлексии взаимодействия со смежниками» ($\chi^2 = 0,63$; $p = 0,01$) и «рефлексии профессионального взаимодействия с субъектами деятельности» ($\chi^2 = 0,78$; $p = 0,01$). 18 студентов пятого курса знают и хотят работать педагогами-психологами в различных учреждениях города (больше, конечно, в образовательных) и понимают сложность работы «со смежниками». Особенно, отмечают студенты, сложно работать с родителями и с педагогическим коллективом (учителями в возрасте после 40 лет), но не боятся этого, а даже хотят доказать важность и необходимость профессии педагога-психолога в школе. Сочинения и дневники рефлексии пятикурсников характеризуются большей целостностью, анализом отношения к результатам собственной деятельности и дифференцированностью по сравнению с первокурсниками.

Таблица 2 – Частота встречаемости квантилей «профессиональная рефлексия» в сочинениях студентов первого курса, будущих педагогов-психологов

Выделенный «квантиль»	Частота встречаемости				Фразы и слова сочинений	
	Экспериментальная группа (1)		Контрольная группа (2)		Группа 1	Группа 2
	единицы	%	единицы	%		
Рефлексия собственной профессиональной компетенции	15	75	16	42,1	Мало знаю из теории; мне не хватило знаний по таким предметам как: возрастная психология, психодиагностика и т.д.	Я поняла, что мало что знаю; еще надо многое выучить
Рефлексия собственного профессионального будущего	15	75	26	68,4	Хочу быть психологом; я не жалею, что пошла на психологию и т.д.	Хочу быть психологом; быть психологом – моя мечта
Рефлексия неопределенности профессиональной деятельности	4	20	9	23,6	Мало платят; немного подругому представляла себе работу психолога и т.д.	Что-то уже не хочется быть психологом; не представляю себя в психологии и т.д.
Рефлексия сфер профессиональной деятельности	15	75	26	68,4	Хочу консультировать	Хочу отдельный кабинет; мечтаю быть психологом-профессионалом, как в фильмах
Рефлексия взаимодействия со смежниками	10	50	22	57,8	Самое трудное оказалось разговаривать с родителями	Хотелось бы для практики поработать в школе психологом и т.д.
Рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности	18	90	28	73,6	Очень понравилось работать с подростками, интересно было бы вести консультации у семейных пар и т.д.	Интересно работать с детьми; понравилось работать с подростками

Таблица 3 – Частота встречаемости квантилей «профессиональная рефлексия» в сочинениях студентов пятого курса, будущих педагогов-психологов

Выделенный «квантиль»	Частота встречаемости				Фразы и слова сочинений	
	Экспериментальная группа (1)		Контрольная группа (2)		Группа 1	Группа 2
	единицы	%	единицы	%		
Рефлексия собственной профессиональной компетенции	18	85,7	18	52,9	Надо больше читать, надо больше практиковаться; необходимо посещать тренинги	Еще надо многое знать и уметь
Рефлексия собственного профессионального будущего	18	85,7	24	70,5	Хочу быть психологом; я не жалею, что пошла на психолога и т.д.	Не хочу быть психологом; что-то я разочаровалась в психологии
Рефлексия неопределенности профессиональной деятельности	2	9,5	16	47	Не знаю, куда пойду работать	Еще не решил, кем буду; сначала пойду в армию, а потом посмотрим
Рефлексия сфер профессиональной деятельности	18	85,7	12	35,2	Хочу консультировать; хочу вести консультации с семейными парами	Мечтаю вести консультации; хочу работать с детьми
Рефлексия взаимодействия со смежниками	18	85,7	12	35,2	Самое трудное работать с родителями и учителями в школе	Не хочу работать совместно с учителями
Рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности	18	85,7	12	35,2	Очень понравилось работать с подростками, интересно было бы вести консультации у семейных пар и т.д.	Интересно работать с детьми; понравилось работать с подростками

Таблица 4 – Частота встречаемости квантилей «профессиональная рефлексия» в дневниках рефлексии студентов первого курса, будущих педагогов-психологов

Выделенный «квантиль»	Частота встречаемости				Фразы из дневников рефлексии	
	Экспериментальная группа (1)		Контрольная группа (2)		Группа 1	Группа 2
	единицы	%	единицы	%		
Рефлексия собственной профессиональной компетенции	14	70	15	39,4	Я чувствую, что еще мало знаю из психологии	Испытываю огорчение по поводу собственных знаний
Рефлексия собственного профессионального будущего	12	60	10	26,3	Очень интересно, я в восторге от работы психолога	Быть психологом – моя мечта
Рефлексия неопределенности профессиональной деятельности	6	30	7	18,4	Я немного огорчился от увиденной работы психолога	Что-то уже не хочется быть психологом
Рефлексия сфер профессиональной деятельности	16	80	21	55,2	Хочу иметь свой частный кабинет и консультировать	Хочу отдельный кабинет
Рефлексия взаимодействия со смежниками	8	40	18	47,3	Мне приходилось себя сдерживать при беседах с учителями	Я чувствовала, что закричу на родителей учеников
Рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности	16	80	20	52,6	Мне очень легко работать с детьми и подростками	Интересно работать с детьми; чувствую удовлетворение

Таблица 5 – Частота встречаемости квантилей «профессиональная рефлексия» в дневниках рефлексии студентов пятого курса, будущих педагогов-психологов

Выделенный «квантиль»	Частота встречаемости				Фразы из дневников рефлексии	
	Экспериментальная группа (1)		Контрольная группа (2)		Группа 1	Группа 2
	единицы	%	единицы	%		
Рефлексия собственной профессиональной компетенции	15	71,4	16	47	Надо больше практиковаться; необходимо посещать тренинги	Надо заниматься самообразованием
Рефлексия собственного профессионального будущего	17	81	25	73,5	Хочу быть психологом и помогать людям	Психология – обо всем и ни о чем....
Рефлексия неопределенности профессиональной деятельности	4	19	17	50	Еще не определилась	Пока не знаю, что предпочесть: интересную работу или большой заработок?
Рефлексия сфер профессиональной деятельности	19	90	11	32,3	Хочу вести консультации с семейными парами	Мечтаю работать с детьми
Рефлексия взаимодействия со смежниками	18	85,7	12	35,2	Не хотелось бы работать с учителями	Не хочу работать совместно с учителями
Рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности	19	90	13	38,2	Очень понравилось работать с подростками и вести тренинги	Интересно работать с детьми; понравилось работать с подростками

На основании анализа диагностических данных среди студентов пятого курса можно сделать вывод о наличии способности разграничивать личность и ее действия успешного и неуспешного характера. Выпускники, готовящиеся в будущем стать педагогами-психологами, демонстрируют высокую осознанность и осмысленность. Их отличает высокая рефлексия собственной деятельности, тенденция анализировать эмоции и полученный опыт. Студенты начинают осознавать альтруистические моменты выбранной профессии, назначение которой кроится в помощи людям, в то время как первокурсники увлечены идеализацией профессии по социальным факторам. Еще одним важным критерием, который начинают осознавать выпускники, является материальный стимул – заинтересованность в престижной, высокооплачиваемой должности.

С каждым годом у студентов возрастает уровень мотивации в достижении намеченных целей, что связано с развитием профессиональной рефлексии. Иными словами, жизненные цели становятся более осознанными. Если на первом курсе приоритетной является коммуникативная мотивация, проявляющаяся в потребности иметь друзей и общение, получить высшее образование, получить диплом, то на пятом курсе осознается собственная индивидуальность и происходит переориентация на себя. Студент черпает мотивацию из возможности стать профессиональным специалистом своего дела.

Исследование выделенных в ходе контент-анализа видов профессиональной рефлексии на различных курсах показывает, что развитие происходит не линейно: с положительной динамикой с первого по второй курс, на втором и третьем курсах происходит спад, с четвертого по пятый – развитие (рисунок 2).

Значительные изменения частоты встречаемости сформированного уровня (средний и высокий уровни) видов профессиональной рефлексии встречаются на третьем курсе обучения в вузе, так как это связано со

снижением таких личностных факторов, как мотивации и «кризис самоопределения» студентов. Рефлексия неопределенности профессиональной деятельности сначала снижается, а затем возрастает. Это подтверждается высказываниями студентов в сочинениях: «Мне хотелось проходить практику в каком-нибудь психологическом центре», «Что-то я разочаровалась в выбранной профессии», «Не так я себе представлял работу психолога». Рефлексия собственной профессиональной компетенции достигает высокого уровня на четвертом курсе, так как студенты на данном этапе обучения проходят два вида практики и в большинстве случаев успешно.



Рисунок 2 – Результаты динамики видов профессиональной рефлексии

Для рефлексии собственного профессионального будущего переломным также становится третий курс, так как студенты всерьез

начинают задумываться о будущем, о том – кем они будут работать. Для рефлексии сфер профессиональной деятельности значимым становится четвертый курс, так как во время прохождения практики студенты применили на себе роли: диагноста, консультанта, ведущего тренинга и оценили, а также проанализировали свои способности в данных видах деятельности педагога-психолога. Последний вид профессиональной рефлексии на пятом курсе был выбран многими студентами, так как они определились в выборе с той группой респондентов, с которой они хотят взаимодействовать в дальнейшей профессиональной деятельности (приложение 3).

Подводя итоги, можно отметить в целом положительное отношение учащихся к вопросу о профессиональной рефлексии, хотя оно не лишено некоторых противоречий и размышлений на эту тему. Ключевой момент состоит в пассивности студентов по отношению к самому процессу рефлексии, то есть к склонности рассуждать, анализировать не только свои поступки и действия, но и уровень своих знаний и своих возможностей. Но написание и последующий анализ собственных сочинений и дневников рефлексии способствует тому, что студенты начинают не просто размышлять и рефлексировать, но и предпринимать какие-либо конкретные действия по реализации приемов, способствующих дальнейшему профессиональному росту и развитию. Особенно очевидным это становится при диагностике третьего и четвертого курсов, причисляемых к переломному периоду в потоке обучения. Также можно утверждать, что на протяжении всего процесса обучения у студентов, будущих педагогов-психологов, изменяется понимание профессиональной деятельности выбранной профессии, что продемонстрировано в результатах контент-анализа и динамике различных видов профессиональной рефлексии.

2.3. Взаимосвязь личностных факторов и профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов

В данном параграфе определялись корреляционные связи между всеми исследуемыми переменными профессиональной рефлексии (видами профессиональной рефлексии) и личностными факторами. Также наш интерес направлен на выяснение вопроса о наличии либо отсутствии значимых взаимосвязей между исследуемыми личностными факторами – социальным интеллектом, мотивацией, эмпатией, смысло-жизненными ориентациями, уровнем интернальности и уровнем рефлексивности студентов, будущих педагогов-психологов.

На данном этапе исследования определялись корреляционные связи между всеми полученными переменными (видами) профессиональной рефлексии и личностными факторами (корреляционный анализ проводился по *r*-Спирмену (r_s). На первом курсе установлены корреляционные связи ($p < 0,01$) между рефлексией собственного профессионального будущего и субшкалами мотивации: приобретение знаний ($r_s = 0,18$), овладение профессией ($r_s = 0,19$), получение диплома ($r_s = 0,11$), а также с интернальностью достижений ($r_s = 0,13$). На первом курсе студенты идеализируют процесс обучения в вузе, стремятся к собственному, на их взгляд «сто процентному успешному профессиональному будущему». Поэтому они и нацелены на качественное получение высшего образования: приобретение знаний и овладение профессией, что подтверждает наличие значимых связей.

На втором курсе зарегистрированы взаимосвязи между рефлексией взаимодействия с субъектами деятельности и эмпатией ($r_s = 0,13$), между интернальностью межличностных отношений ($r_s = 0,15$) и интернальностью производственных отношений ($r_s = 0,13$). На втором курсе студенты, будущие педагоги-психологи, уже проходят свою первую практику и

сталкиваются непосредственно с субъектами профессиональной деятельности. Уже на данном этапе обучения в вузе они могут определить и оценить полученные знания и навыки в процессе межличностного взаимодействия, а также потенциально установить круг собственных интересов в профессиональной деятельности педагога-психолога.

На третьем курсе зафиксированы корреляционные связи между общим показателем социального интеллекта и рефлексией собственной профессиональной компетенции ($r_s = -0,32$), рефлексией собственного профессионального будущего ($r_s = -0,40$) и рефлексией неопределенности профессиональной деятельности ($r_s = 0,24$), а также общим показателем смысло-жизненных ориентаций и рефлексией взаимодействия со смежниками ($r_s = -0,39$). Как мы видим, третий курс переориентирует студентов, будущих педагогов-психологов, с анализа собственного поведения на осмысление своего интеллектуального потенциала в настоящем и в будущем. То есть они уже отталкиваются не только от интереса и эмоционального фона профессиональной деятельности (как это было на втором курсе обучения в вузе), но и сознательно могут оценить собственную компетентность в рамках избранной профессии и даже неопределенность собственного профессионального будущего.

На четвертом курсе получены взаимосвязи между рефлексией сфер профессиональной деятельности и общим показателем смысло-жизненных ориентаций ($r_s = -0,31$), рефлексией собственной профессиональной компетенции и общим показателем социального интеллекта ($r_s = 0,24$), рефлексией собственного профессионального будущего и интернальностью достижений ($r_s = -0,29$).

А на последнем курсе у студентов установлены корреляционные связи между рефлексией неопределенности профессиональной деятельности и показателями субшкал: результат ($r_s = -0,31$), локус контроля жизни

($r_s = 0,18$); между рефлексией собственной профессиональной компетенции и общим показателем социального интеллекта ($r_s = 0,41$).

Анализ данных взаимосвязей у студентов, обучающихся на четвертом и пятом курсах, показывает, в первую очередь, на повышение уровня рефлексивности на последних курсах обучения. А связь между рефлексией собственной профессиональной компетенции и общим показателем социального интеллекта говорят о формирующейся профессиональной рефлексии, основанной на анализе собственных возможностей и способностей: социальный интеллект, профессиональная компетентность, уровень интернальности. То есть студенты, будущие педагоги-психологи, нацелены на анализ своей личности, собственного «Я» в рамках не только профессионального будущего, но и профессионального настоящего. Это реализуется в рамках практической деятельности в качестве педагога-психолога во время прохождения различных видов практики в процессе обучения, что заставляет их проводить глубокий и качественный анализ самих себя, что способствует развитию профессиональной рефлексии.

Следующий важный момент касается вопроса о наличии или отсутствии значимых взаимосвязей между исследуемыми личностными факторами – социальным интеллектом, мотивацией, эмпатией, смысложизненными ориентациями, уровнем интернальности и уровнем рефлексивности студентов, будущих педагогов-психологов. Значимые положительные взаимосвязи в этом случае являются указанием на принадлежность исследуемых личностных факторов к уровню рефлексивности, которая способствует дальнейшему развитию профессиональной рефлексии. Но все исследуемые личностные факторы: социальный интеллект, мотивация, эмпатия, смысложизненные ориентации, уровень интернальности, уровень рефлексивности, являются сами по себе самостоятельными образованиями – свойствами в структуре личности студента. И в данном случае значения полученных коэффициентов

корреляции не должны приближаться к большим величинам. По итогам ранговой корреляции все исследуемые личностные факторы взаимосвязаны (в пределах значимости 5% (*) и 1% (**), таблица 6).

Таблица 6 – Результаты ранговой корреляции личностных факторов и общей рефлексивности

	Социальный интеллект	Мотивация	Общая интернальность	СЖО	Эмпатия	Рефлексивность
Социальный интеллект	/	0,54**	0,32*	0,42*	0,42*	0,57*
Мотивация		/	0,31*	0,34*	0,41*	0,44*
Общая интернальность			/	0,31*	0,38*	0,34*
СЖО				/	0,32*	0,41*
Эмпатия					/	0,34*
Рефлексивность						/

Примечание:

* – уровень значимости $p < 0,05$

** – уровень значимости $p < 0,01$

По результатам ранговой корреляции можно утверждать, что исследуемые личностные факторы взаимосвязаны между собой. Особую корреляцию составляет социальный интеллект, который показывает значимую взаимосвязь с мотивацией обучения студентов, будущих педагогов-психологов и уровнем рефлексивности. Уровень рефлексивности также значимо взаимосвязан с уровнем мотивации студентов. Данные математические результаты подтверждают контент-анализ сочинений и

дневников рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов. Такие личностные факторы, как: социальный интеллект, мотивация и уровень рефлексивности доминируют и определяют развитие профессиональной рефлексии студентов.

Для анализа статистических связей корреляций между наблюдаемыми переменными, а также верификации предположения об их определяющей роли в организации компонентов личности нами была проведена процедура факторного анализа полученных результатов. Для этого был применен «косоугольный» метод факторизации. С его помощью можно провести целостный анализ взаимосвязей переменных. По итогам такого анализа, все результаты (факторы), располагаются по степени значимости: от большего к меньшему. То есть в фактор 1 входят переменные с большей значимостью, чем в фактор 2, и так далее по степени значимости (таблица 7).

Из данных таблицы 7 можно сказать, что такие личностные факторы, как: социальный интеллект, общий показатель осмысленности жизни, интернальность достижения и такой мотивационный компонент как «овладение профессией» вошли со значимыми результатами в «базовый» фактор (фактор 1). Самую значимую нагрузку несет социальный интеллект, который и отвечает за аналитическую деятельность не только собственного, но и поведения других людей в процессе межличностного взаимодействия. Это позволяет студентам проводить рефлексию себя и других. В представленных данных появляются «новые» личностные факторы (наряду с социальным интеллектом и рефлексивностью), которые имеют значимый вес. По нашему мнению, этот факт объясняется тем, что данные личностные факторы в начале обучения в вузе определяют не только развитие личности самого студента, но и дальнейшее развитие уровня рефлексивности в процессе обучения, что способствует развитию профессиональной рефлексии в дальнейшем. Аналогичные результаты были получены и при ранговой корреляции личностных факторов и общей рефлексивности.

Таблица 7 – Результаты «косоугольной факторизации»

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
Социальный интеллект	.68	.16	.11	.18	.00	.01
Эмпатия (эмпатийный уровень)	.33	.22	.31	.19	-.12	.22
Эмпатия (действительный уровень)	.44	.04	.01	.00	-.01	-.21
Общий показатель ОЖ	.64	.38	.00	.03	.02	-.11
Цели	.18	.08	-.04	-.11	.04	-.11
Процесс	.21	.38	-.14	.14	.44	-.06
Результат	.24	.06	.03	.02	.04	.35
Локус контроля Я	.32	-.13	.04	.09	.16	.11
Локус контроля жизнь	.14	-.18	.15	.21	.13	-.11
Общая интернальность	.46	-.11	-.03	.11	.00	.12
Интернальность (достижения)	.59	.16	.14	.11	.04	.00
Интернальность (межличностные отношения)	.33	.28	.27	.16	-.17	-.06
Интернальность (здоровье и болезнь)	.00	.16	-.11	-.06	-.04	.18
Интернальность (производственные отношения)	-.04	.27	.03	.24	-.22	.21
Приобретение знаний	.29	.64	.16	-.01	.06	.11
Овладение профессией	.50	.04	-.15	.16	-.11	-.17
Рефлексивность	.35	.16	.09	.04	-.16	-.11
Факторный вес	3,5	2,9	1,8	1,5	1,3	1,1

Затем мы проанализировали более конкретный уровень веса исследуемых переменных в первом факторе (таблица 8).

Таблица 8 – Значения структурного «веса» изучаемых переменных, входящих в первый фактор

Название переменной	Значение «веса»
Социальный интеллект	34
СЖО	29
УСК	26
Мотивация	20
Эмпатия	17
Рефлексивность	13

Данные, представленные в таблице 8, свидетельствуют о том, что социальный интеллект, смысложизненные ориентации и уровень интернальности имеют высокие показатели значения веса, что указывает на их доминирующую роль в развитии личности студента. А значения веса рефлексивности меньше, чем предполагалось и отличается от результатов ранговой корреляции личностных факторов и общей рефлексивности. Это может объясняться тем, что рефлексивность, как свойство личности, начинает развиваться позже представленных переменных. Рефлексивность развивается не сначала процесса обучения студента в вузе, а позднее и только на основе развитого социального интеллекта, на основе осмысления жизни и себя, на основе развитой мотивации и уровня и интернальности, так как с данными личностными факторами она взаимосвязана.

Таким образом, мы провели анализ взаимосвязи личностных факторов не только с видами профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, но и с уровнем рефлексивности, с помощью факторного анализа эмпирических данных методом «косоугольной факторизации». Все изучаемые личностные факторы, рассматривающиеся в нашей работе (социальный интеллект, мотивация, эмпатия, рефлексивность,

уровень интернальности, смысложизненные ориентации) в различной степени взаимосвязаны между собой. Особую степень значимости и «весовой удел» приобретают социальный интеллект, осмысленность жизни и показатель интернальности. Общая рефлексивность вначале (на начальном этапе обучения в вузе) проявляет свою независимость: студенты изучают теоретический материал, получают много информации, тем самым развивая социальный интеллект, смысложизненные ориентации, мотивационную сферу и показатели интернальности. Они мало анализируют, размышляют, не критически относятся к себе и к своим знаниям. Но, впоследствии, социально-психологический тренинг, тренинг личностного роста, процесс прохождения психолого-педагогической практики, написание дневников рефлексии и сочинений, а также развитый уровень личностных факторов способствует запуску развития не только рефлексивности, но и профессиональной рефлексии.

Таким образом, в процессе профессионального обучения в вузе происходит развитие профессиональной рефлексии. Личностные факторы студентов, будущих специалистов педагогов-психологов, являются показателем профессиональной рефлексии и представляют собой динамичное образование, претерпевающее значительные изменения в процессе обучения от первого курса к пятому.

Для развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, на основе проведенного исследования необходимо обратить внимание на следующие компоненты:

- личностный уровень;
- интеллектуальный уровень;
- профессиональный уровень.

Данные плоскости личности необходимо включить в структуру и реализацию программы развития профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов.

2.4. Программа развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов

Подготовка высококвалифицированных специалистов на современном уровне предполагает не только организацию глубокого, системного и качественного освоения ими фундаментальных знаний, формирование соответствующих практических умений и навыков, но и развитие у них интеллектуальных способностей, мотивационно-потребностной сферы, способностей к самореализации и творчеству, а также развитию профессиональной рефлексии. Поэтому образование требует пересмотра содержания подготовки квалифицированных специалистов в области психологии. Освоение профессии в высшем учебном заведении осуществляется в процессе специально организованной учебной деятельности студентов. В состав данной деятельности должны входить психолого-педагогические условия формирования профессиональной позиции и профессиональной рефлексии. Рефлексивная деятельность профессионала развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. Развитие рефлексии в деятельности профессионала становится его первоочередной задачей.

В рамках нашего исследования разработана специальная программа развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Цель программы: развитие профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

Поставленная в программе цель достигается следующими задачами:

1) познакомить студентов с целями и задачами различного вида психолого-педагогической работы, с возможными проблемами и способами их решения в процессе прохождения различных видов практик;

2) развить у студентов личностную рефлексия, интеллектуальную рефлексия и способность к критическому мышлению;

3) развить профессиональную рефлексия студентов в ходе собственной профессиональной практической деятельности в роли педагога-психолога во время обучения в вузе через ведение дневника рефлексии;

4) сформировать умения и навыки профессиональной рефлексии по отношению к собственной профессиональной деятельности на практике.

Методологическое обоснование: фундаментом программы развития профессиональной рефлексии служат следующие подходы в психологии: системный подход к профессиональному становлению и реализации личности; личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов; субъектно-деятельностный подход. То есть в основу нашей программы развития профессиональной рефлексии мы включаем совокупность всех исследуемых личностных факторов. Также опираемся на личность самого студента – и как субъекта процесса обучения, и как субъекта дальнейшей профессиональной деятельности – и к каждому обучающемуся применяем индивидуальный подход (в процессе консультирования студентов при проблемных ситуациях в практической деятельности). Главным принципом программы развития профессиональной рефлексии выступал принцип проблемности, который обеспечивает рефлексивное мышление студентов.

В качестве методов развития профессиональной рефлексии выступали: метод анализа продуктов деятельности (анализ сочинений), социально-психологический тренинг и тренинг личностного роста, дневник рефлексии в процессе прохождения различных видов практики, волонтерство, кураторство.

Основная стратегия программы состоит в создании условий, обеспечивающих развитие личностной, интеллектуальной и профессиональной рефлексии, а также заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственно рефлексивное поведение профессионала в целом. Она помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Программа апробировалась на протяжении пяти лет. В ней приняли участие студенты, будущие педагоги-психологи, с первого по пятый курсы в составе экспериментальной и контрольной групп (273 студента).

Структура программы развития профессиональной рефлексии:

– первая плоскость, где студент взаимодействует с другими в равной позиции (плоскость коммуникации и развития личности, где развивается личностная рефлексия);

– вторая плоскость, где студент подвергает самоанализу себя как учащегося (плоскость интеллектуального развития и развития социального интеллекта – интеллектуальная рефлексия);

– третья плоскость – «метапозиция», в которой студент находится в позиции «будущего профессионала». Он подвергает самоанализу себя и как учащегося, и как обучающего, и как педагога-психолога в практической деятельности (развитие профессиональной рефлексии) (приложение 4).

Весь процесс обучения представлял собой последовательное выполнение заданий на развитие сначала личностной рефлексии, затем интеллектуальной рефлексии и впоследствии профессиональной рефлексии:

I этап – первый–второй курсы – развитие личностной рефлексии;

II этап – второй–третий курсы – развитие интеллектуальной рефлексии;

III этап – третий–пятый курсы – развитие профессиональной рефлексии.

I этап. На данном этапе основной целью было развитие личностной рефлексии за счет развития следующих личностных факторов: рефлексивность, смысложизненные ориентации, эмпатия и социальный интеллект.

На первом курсе студенты принимали участие в программе тренинга личностного роста, в социально-психологическом тренинге. Данные тренинги были специально разработаны на факультете педагогики, психологии и социальных наук ПИ ПГУ (г. Пенза) в рамках дипломных проектов студентов пятого курса под нашим руководством [17, 106]. Тренинг личностного роста проводился во втором семестре со студентами после академических занятий 1 раз в неделю на протяжении трех месяцев. Он был направлен на развитие внутренней мотивации к обучению, на понимание смысла жизни, на развитие эмотивной сферы, т.е. на развитие личности студента. Во втором семестре в процесс преподавания дисциплины «Психолого-педагогический практикум» преподавателем вводились проблемные ситуации (которые могут встретиться на первой практике студента) и затем студенты искали различные пути выхода из конфликтных ситуаций. В конце второго курса студенты уходили на летнюю педагогическую практику в летний лагерь или школьный лагерь, где вели дневник рефлексии. В начале третьего семестра студенты писали сочинение на тему «Я на первой практике». Затем и сочинения, и дневники рефлексии анализировались совместно с преподавателем и делались корректирующие выводы.

Например: студенту не удалось установить контакт и последующее взаимодействие с подростком. Корректирующие действия студента: изучить теорию по психологии подросткового возраста и психологическое консультирование, в частности - особенности установления контакта с испытуемым. Провести анализ – где и почему были допущены ошибки при установлении контакта с подростком, чтобы в дальнейшем такие ошибки не

возникали. Также необходимо закрепить полученные знания (установление контакта) на практических занятиях в процессе обучения.

II этап. На данном этапе продолжалось развитие личностной рефлексии, но основной целью было развитие интеллектуальной рефлексии за счет развития следующих личностных факторов: социальный интеллект, мотивация, рефлексивность, смысложизненные ориентации, эмпатия, уровень субъективного контроля (уровень интернальности).

В четвертом семестре со студентами проводился социально-психологический тренинг, направленный на развитие коммуникативной сферы и социального интеллекта. В четвертом–пятом семестрах в рамках преподавания некоторых дисциплин (психолого-педагогический практикум, инструктивно-методический лагерь, практикум по возрастной психологии) широко применялись активные методы обучения: деловые и имитационные игры, вводились проблемные ситуации профессиональной деятельности педагога-психолога с целью их решения. В шестом семестре студенты направлялись на практику в школе, где вели дневник рефлексии. После прихода с практики студенты писали сочинения о своей роли и месте в практической деятельности на практике, затем снова происходил анализ продуктов деятельности, после чего делались корректирующие выводы.

III этап. На данном этапе основной целью было развитие профессиональной рефлексии за счет развития исследуемых личностных факторов: социальный интеллект, мотивация, смысложизненные ориентации, эмпатия, уровень субъективного контроля (уровень интернальности) и рефлексивность.

Также продолжается развитие личностной и интеллектуальной рефлексии посредством развития личностных факторов: социального интеллекта, СЖО, эмпатии, мотивации, интернальности в рамках преподавания дисциплин, ориентированных на развитие коммуникативной и профессиональной компетенций (методы активного социально-

психологического обучения, психологическое консультирование, психодиагностика).

С третьего курса студенты активно принимают участие в двойном кураторстве: вместе с преподавателем факультета становятся кураторами младших курсов и волонтерами факультета: принимают участие в «Фестивалях наук», где применяют собственные знания и умения (как психодиагносты и ведущие тренингов). Затем проведенная работа анализируется вместе с преподавателем. Учитываются все ошибки: знаний по каким дисциплинам не хватило, почему в тренинге дети не шли на контакт и т.д. В восьмом семестре студенты направляются на психолого-педагогическую практику в средние учебные заведения с большим заданием: провести диагностику, коррекцию, вести дневник рефлексии. После практики студенты пишут сочинения о своей «пробной» профессиональной деятельности, после чего и дневники рефлексии, и сочинения обязательно анализируются совместно с преподавателем. Студенты пятого курса принимают участие в практико-ориентированном проекте: психологическая игра-марафон, где активно проявляют себя как педагоги-психологи. После данного мероприятия совместно с преподавателями анализируется «профессиональная позиция» студента. В десятом семестре студенты выходят на завершающий этап обучения, и программы развития профессиональной рефлексии – комплексную психолого-педагогическую практику. На ней студенты применяют все имеющиеся знания и накопленный опыт: психодиагностика, психокоррекция, консультирование, дневник рефлексии. Затем и сочинения, и дневники рефлексии анализировались совместно с преподавателем и делались заключительные корректирующие выводы. После прохождения всех видов практики и формулирования корректирующих действий проходила конференция по общему анализу представленных дневников рефлексии, сочинений с рекомендациями преподавателей факультета.

Таким образом, на протяжении всего обучения в вузе студенты были включены в процесс рефлексивной среды и рефлексивной деятельности. Данная среда и деятельность развивает у студента способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов (личностных факторов), самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. И развитие профессиональной рефлексии в деятельности студента становится его первоочередной задачей.

2.5. Результаты экспериментального исследования личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе

Экспериментальное исследование, направленное на определение развития профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, включало в себя следующие этапы:

I этап – определение фокуса исследования, выбор переменных (личностных факторов), формирование выборки исследования (экспериментальной и контрольной групп);

II этап – собственно проведение эксперимента;

III этап – анализ эмпирических данных качественного и количественного исследования экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальное исследование строилось по принципу схемы дискретных временных серий с использованием контрольной группы.

В качестве испытуемых выступили студенты факультетов психологии г. Пензы.

В основе отбора испытуемых стала стратометрическая рандомизация, где в качестве страт выступили: обучение на факультете и номер группы.

Так, изначально экспериментальную группу составили студенты второго потока (две учебные группы) (58 человек), контрольную группу составили студенты первого потока (две учебные группы) (52 человека), к окончанию эксперимента численность групп изменилась по жизненным обстоятельствам (отчисления, перевод на заочное отделение и т.д.). Основные отчисления пришлось на второй и третий год обучения. Данные согласуются с предварительными выводами о цикличности мотивации профессионального обучения, которая снижается на третьем году обучения, а к пятому повышается.

Сам эксперимент представлял собой последовательную серию работы со студентами, направленной на формирование и развитие профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе.

В рамках экспериментального воздействия использовалась специально организованная психолого-педагогическими условиями программа развития профессиональной рефлексии.

В качестве основной переменной воздействия выступили сочинения студентов и дневники рефлексии после прохождения каждого вида практики на различных курсах обучения, направленные на повышение профессиональной рефлексии у студентов экспериментальной группы, а также после работы в малых группах (тренинговые занятия) при профессиональном сопровождении ведущих преподавателей факультета.

В ходе исследования в качестве измерения использовались: методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и проективный метод исследования (контент-анализ сочинений студентов).

Измерения проводились каждый год в начале и в конце обучения. Таким образом, формирование профессиональной рефлексии отслеживалось в динамике результатов начала и завершения обучения каждого курса.

Количественный анализ результатов методики определения уровня рефлексивности А. В. Карпова в сравнении экспериментальной и контрольной групп показал, что по окончании обучения студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень развития рефлексии (82 %) по сравнению с контрольной группой (55,46 %) ($\varphi^* = 2,04$; $p \geq 0,01$). При этом частота встречаемости представляет собой кривую, т.е. уровень рефлексивности повышается к концу каждого курса (рисунок 3).

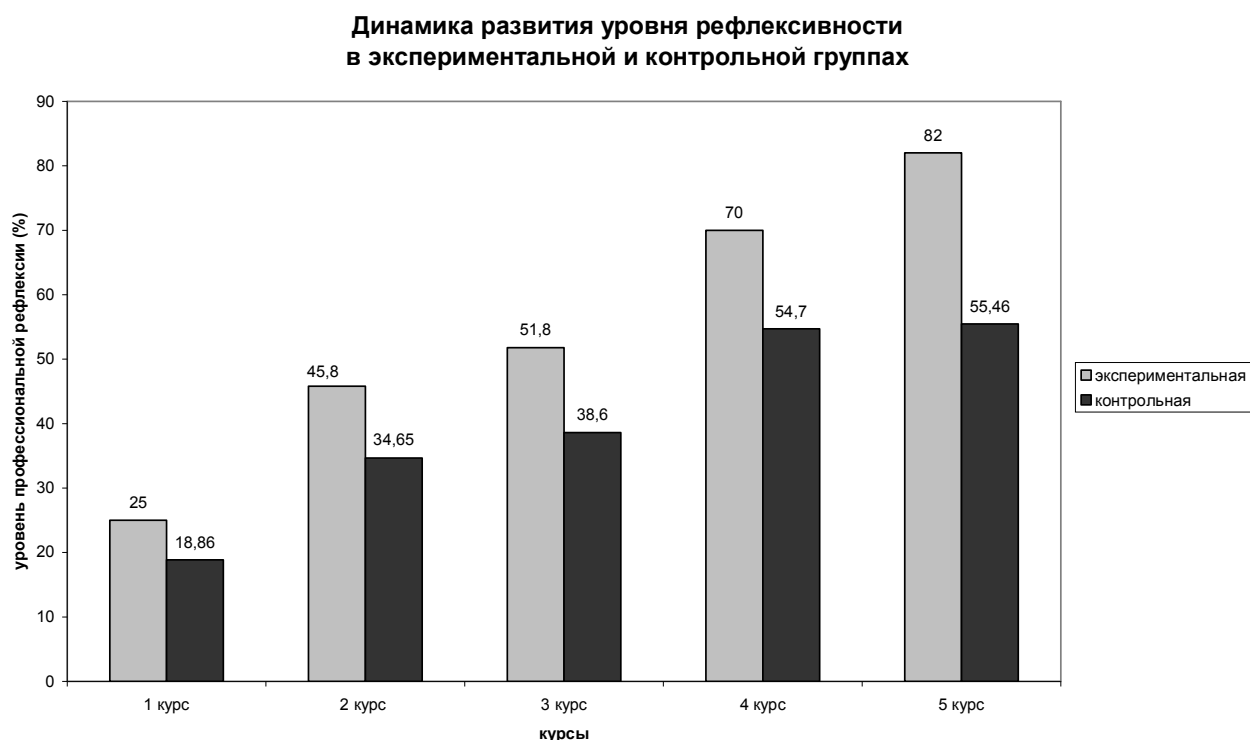


Рисунок 3 – Динамика развития уровня рефлексивности

Существует положительная динамика изменений и в контрольной, и в экспериментальной группах. Однако статистический анализ показал наличие достоверных различий в полученных распределениях качества рефлексии у студентов экспериментальной выборки ($\chi^2 = 0,78$; $p \geq 0,01$).

В ходе анализа и интерпретации данных получены положительные результаты динамики профессиональной рефлексии у учащихся с первого по пятый курсы. Благодаря разработанной программе выпускники начинают чувствовать принадлежность к профессии, еще не успев получить диплом о высшем образовании. Развитие профессиональной рефлексии способствует повышению адекватности самосознания будущих специалистов в области педагогической психологии.

С развитием профессиональной рефлексии наблюдается рост мотивации в достижении намеченных целей, поскольку последние становятся более ясными для индивидуума. На первом курсе студентами движет коммуникативный аспект мотивации, то есть, потребность в общении, дружбе, получении диплома. На пятом курсе происходит переориентация мотивационных аспектов с фокусом на собственном Я, стремлением развивать свою индивидуальность, раскрывать профессиональный потенциал.

Развитие профессиональной рефлексии обуславливает расширение представлений о «Я», как категории личности. Появляются более объективные оценки реального и идеального «Я». В связи с этим уже на пятом курсе, будучи учащимися ВУЗа, студенты ощущают причастность к профессии. Будущие педагоги-психологи добиваются хороших результатов в адекватности самосознания и самоотношения.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что процесс обучения в вузе (процесс аудиторных занятий, чаще практических, работа в активных социально-психологических методах обучения и процесс прохождения учебной и производственной практик) способствует развитию профессиональной рефлексии. Этому также способствует активная взаимная работа студентов с преподавателями, так как от них студент получает обратную связь и анализ ошибок в обучающих проблемных ситуациях и

различных практических видах деятельности.

В процессе решения задач эксперимента удалось установить, что отношение студента к рефлексии определяется значимостью деятельности, которая актуальна для него. Так, отношение к рефлексии и использование ее при планировании собственного будущего, самоконтроля при достижении собственных целей было более противоречивым и менее положительным, чем отношение студентов к рефлексии в контексте решения учебно-профессиональных задач. Роль рефлексии в решении учебно-профессиональных задач оценивалась достаточно высоко, и способствовало развитию профессиональной рефлексии.

Отсюда следует особая значимость приемов рефлексии в процессе обучения студента. Данный вывод позволяет заметить тенденцию, касающуюся смысла профессионального образования учащегося ВУЗа. Последний должен заключаться в возможности повышения личностного и профессионального самосознания, знакомстве с потенциалом собственных возможностей, изучении личных успехов в выбранной специальности. Интегральные характеристики (социальный интеллект, мотивация, эмпатия, смысложизненные ориентации и уровень субъективного контроля) личности будущих педагогов-психологов являются показателем профессиональной рефлексии и представляют собой динамичное образование, претерпевающее значительные изменения в процессе обучения.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование показало влияние процесса обучения на развитие профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов. Полученные результаты свидетельствуют также о том, что совокупность и личностных факторов и психолого-педагогических методов обучения способствует развитию профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов. Также можно говорить о необходимости применения программы развития профессиональной рефлексии в процессе обучения, основанного на

внимании к вопросам самопознания, саморазвития через формирование положительного отношения к рефлексии и дальнейшей установки на успешную профессиональную деятельность.

Выводы по главе 2 исследования

Исходя из проведённого экспериментального исследования, нами установлено:

1) выделены виды профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов:

– рефлексия собственной профессиональной компетенции – анализ способностей по поводу уровня развития собственной компетенции, знаний и умений относительно профессиональной деятельности педагога-психолога;

– рефлексия собственного профессионального будущего – анализ профессиональной позиции «здесь и сейчас», которая определяет впоследствии видение себя в профессии педагога-психолога или другой профессиональной деятельности;

– рефлексия неопределенности профессиональной деятельности – анализ профессиональной позиции «здесь и сейчас», которая определяет несформированность четкой позиции по поводу того, «кем я хочу работать»;

– рефлексия сфер профессиональной деятельности – осознание конкретных видов деятельности в качестве педагога-психолога: педагог-психолог в школе, психолог консультант, детский психолог, семейный психолог;

– рефлексия взаимодействия со смежниками – осознание того, с кем более, а с кем менее получается взаимодействовать и работать: с педагогами, социальными педагогами, администрацией, родителями);

– рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности – осознание того, с какой категорией людей хочется работать в рамках будущей профессиональной деятельности: дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки, супружеские пары.

2) установлены динамические особенности профессиональной рефлексии, характеризующиеся неоднородностью, подъемами и спадами на разных этапах обучения в вузе: переломным становится третий курс, где снижаются такие компоненты профессиональной рефлексии, как: рефлексия собственного профессионального будущего, рефлексия неопределенности профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия с субъектами деятельности (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки).

3) профессиональная рефлексия взаимосвязана с личностными факторами студентов, будущих педагогов-психологов, а именно с мотивацией (овладение профессией, приобретение знаний), с собственно рефлексивностью, эмпатией, общим показателем социального интеллекта, уровнем интернальности (достижений, межличностных и производственных отношений), общим показателем смысложизненных ориентаций и отдельными его показателями – результат и локус контроль жизни.

4) в рамках формирующего эксперимента была апробирована программа развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, которая показала положительные результаты, то есть профессиональная рефлексия имеет положительную динамику развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, по результатам проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ проблемы развития профессиональной рефлексии и обобщение этого психолого-педагогического феномена способствовали уточнению его смыслового содержания, которое включает в себя следующее: *профессиональная рефлексия – это интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные и динамические компоненты личности, определяющие успешность профессиональной деятельности.*

2. Выделены динамические и структурные компоненты профессиональной рефлексии во взаимосвязи:

– структурные компоненты – познавательные процессы, индивидуально-типологические характеристики, свойства личности;

– динамические компоненты – деятельностьная, коммуникативная, смысловая и эмотивная сферы, ПВК, ЗУН.

3. Определены виды профессиональной рефлексии: рефлексия собственной профессиональной компетенции; рефлексия собственного профессионального будущего; рефлексия неопределенности профессиональной деятельности; рефлексия сфер профессиональной деятельности (осознание конкретных видов деятельности в качестве психолога); рефлексия взаимодействия со смежниками (педагогами, социальными педагогами, администрацией, родителями); рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки).

3. Установлены динамические особенности профессиональной рефлексии, характеризующиеся неоднородностью, подъемами и спадами на разных этапах обучения в вузе: переломным становится третий курс, где снижаются такие компоненты профессиональной рефлексии, как: рефлексия собственного профессионального будущего, рефлексия неопределенности профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия с субъектами деятельности (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки).

4. В процессе обучения в вузе профессиональная рефлексия взаимосвязана с личностными факторами студентов, будущих педагогов-психологов, а именно с мотивацией (овладение профессией, приобретение знаний), с собственно рефлексивностью, эмпатией, общим показателем социального интеллекта, уровнем интернальности (достижений, межличностных и производственных отношений), общим показателем смысло-жизненных ориентаций и отдельными его показателями: результат и локус контроль жизни.

5. Программа по развитию профессиональной рефлексии, включающая в себя анализ собственной активной позиции студента в процессе обучения и практической профессиональной деятельности, является эффективной для развития профессиональной рефлексии.

В процессе обучения в вузе студентов, будущих педагогов-психологов, наряду с традиционными технологиями широко применялись методы активного обучения (деловые игры, тренинги, проблемные ситуации, волонтерство, кураторство).

В ходе анализа качества подготовки будущих специалистов педагогов-психологов, мы пришли к ряду выводов и рекомендаций:

- на всех уровнях системы высшего образования должна проводиться систематическая и целенаправленная работа по развитию и формированию профессиональной рефлексии. Она способствует росту профессионального

уровня будущих специалистов педагогов-психологов, повышению их потребностей в самостоятельном образовании. Она развивает их личность и творческую активность;

- изучать и развивать профессиональную рефлексию у будущих педагогов-психологов нужно целостно и системно с учетом их личных особенностей и специфики профессиональной деятельности;

- начинать формировать профессиональную рефлексию нужно уже в процессе обучения в вузе, а потом важно продолжать формировать ее на этапе послевузовского обучения;

- самую целенаправленную и активную работу по развитию профессиональной рефлексии будущего педагога-психолога нужно проводить в ходе его профессиональной и учебной подготовки в вузе. Студенты при этом должны овладевать не только теоретическими знаниями, но и осваивать практические навыки по их специальности. Они должны осваивать научное творчество ученых, приемы самообразования и совершенствования своей личности.

Развитие профессиональной рефлексии активизирует познавательную деятельность студентов и работу по повышению ими своей квалификации. Важную роль в развитии у будущих педагогов-психологов способностей к профессиональной рефлексии должны играть их вузовские преподаватели. Они однозначно должны сами иметь высокий уровень развития профессиональной рефлексии и уметь решать учебные, воспитательные и профессиональные задачи, чтобы учить этому своих студентов.

Будущие специалисты в ходе развития профессиональной рефлексии раскрывают свои достоинства и внутренний потенциал. К пятому курсу у них уже формируется умение ставить перед собой цели и уметь их достигать, ориентируясь на свои способности и возможности. Это говорит о высоком развитии личности.

В ходе развития профессиональной рефлексии у будущих педагогов-психологов расширяется представление о своем собственном «Я». С помощью этого пятикурсники включаются в профессиональную деятельность еще на стадии обучения в вузе. У них лучше выражена профессиональная рефлексия, чем у студентов младших курсов. На заключительном этапе их образования у них появляется очень осмысленная и осознанная потребность в саморазвитии. Они становятся рефлексивными в отношении своей деятельности. Но самое главное, что они начинают проявлять активность в анализе своего опыта и чувств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Субъект и субъектность: проблема определения качеств // В кн.: Развитие психологии в системе комплексного человекознания / отв.ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – Ч. 1. М. : Институт психологии РАН, 2012. – С. 49–62.
2. Акопов, Г. В. Социальная психология высшего образования / Г. В. Акопов. – М. : Флинта, 2000. – 296 с.
3. Алексеев, Н. Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры специалиста / Н. Г. Алексеев. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1994. – С. 31–56.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
5. Анисимов, О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Анисимов Олег Сергеевич. – М., 1994. – 53 с.
6. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
7. Арсеньев, А. С. Философские основания понимания личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. С. Арсеньев. – М. : Академия, 2001. – 592 с.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа : учеб. для вузов / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
9. Асмолов, А. Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 14–27.

10. Белозерцева, Т. В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белозерцева Татьяна Викторовна. – Челябинск, 2000. – 195 с.
11. Бердяев, Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М. : ДЭМ, 1990. – 61 с.
12. Бернс, Р. Что такое Я-концепция? [Электронный ресурс] / Р. Бернс. – Режим доступа: <http://www.nsu.ru/psych/bits/burns.htm>
13. Бизяева, А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Бизяева Анна Александровна. – СПб., 1993. – 23 с.
14. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев // Избранные психологические труды. – 2-е изд. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 324 с.
15. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 666 с.
16. Бондаревская, Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41.
17. Буракова, В. А. Развитие личности студента факультета психологии посредством тренинга личностного роста / В. А. Буракова. – Пенза, 2006. – 89 с.
18. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во ИП РАН, 1994. – 109 с.
19. Буторин, В. Я. Философия, логика и методология науки и техники : метод. указания по курсу «Философия и методология науки» для магистрантов 1-го года обучения всех специальностей / В. Я. Буторин. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2001. – 140 с.
20. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» : учеб пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников ; под ред. И. Б. Гриншпуна. – М. ; Воронеж, 2002. – 464 с.

21. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. институтов / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др. ; под ред. М. В. Гамезо. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
22. Волков, Б. С. К вопросу о развитии мотивов учебной деятельности студентов / Б. С. Волков // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. – М. : Московский областной педагогический институт им. Н. К. Крупской, 1986. – С. 102–109.
23. Вульф, Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б. З. Вульф. – М. : Магистр, 1995. – 112 с.
24. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 222 с.
25. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.
26. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : АСТ, 2008. – 400 с.
27. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
28. Гегель, Г. Наука логики : в 3 т. / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – 564 с.
29. Горленко, В. П. Педагогическая практика студентов: развитие научных основ : моногр. / В. П. Горленко. – Минск : Университетское образование, 2002. – 294 с.
30. Грищенко, Н. А. Профориентация как фактор социального становления личности / Н. А. Грищенко // Проблемы профконсультирования молодежи : материалы науч.-практ. конф. – Таллин, 1989. – С. 85–88.
31. Гуткина, Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Гуткина Нина Иосифовна. – М., 1983. – 21 с.

32. Давыдов, В. В. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / В. В. Давыдов, А. З. Зак. – Новосибирск : Наука, 1987. – 213 с.
33. Демидко, М. Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях : метод. рекомендации / М. Н. Демидко. – Минск : РИПО, 2001. – 96 с.
34. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
35. Донцов, А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42–49.
36. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие / В. Н. Дружинин. – М. : Инфра-М, 1997. – 256 с.
37. Дусавицкий, А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб. пособие / А. К. Дусавицкий. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1987. – 54 с.
38. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1985. – 206 с.
39. Ермакова, Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ермакова Галина Григорьевна. – Оренбург, 1999. – 170 с.
40. Запорожец, А. В. Психология действия / А. В. Запорожец. – М. : МОДЭК, 2000. – 280 с.
41. Зейгарник, Б. В. Теория личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 128 с.
42. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
43. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Мастера психологии).

44. Исаев, Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.

45. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – С. 442–513.

46. Карпов, А. А. Психология рефлексивных механизмов деятельности : моногр. / А. А. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – 432 с.

47. Карпов, А. В. Психология рефлексии : моногр. / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2002. – 250 с.

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

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

50. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов // Избранные психологические труды. – М. ; Воронеж, 1996. – 283 с.

51. Ковалев, Б. П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 171 с.

52. Козловская, С. Н. Конфликты профессионального самоопределения студентов в университете и пути их разрешения / С. Н. Козловская // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 160–164.

53. Колошина, Т. Ю. Преимущество игры – размышления [Электронный ресурс] / Колошина Т. Ю. – Режим доступа: http://workroom.com.ua/articles/post/117_Preimuschestvo-igry.

54. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

55. Кондратьева, С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондратьева. – М. : Педагогика, 1984. – 170 с.

56. Корнилова, Т. В. Введение в психологический эксперимент / Т. В. Корнилова. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 256 с.

57. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с.

58. Крашенинникова, Н. Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: на материале педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Крашенинникова Надежда Борисовна. – Н. Новгород, 2000. – 207 с.

59. Крягжде, С. П. Мотивация выбора профессии и специальности студентами пединститута и ее роль в процессе личностной адаптации / С. П. Крягжде // Проблемы адаптации студентов. – Вильнюс, 1987. – С. 86–91.

60. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцева // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–30.

61. Кудрявцев, Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцева, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.

62. Кузнецова, И. В. Психологический анализ принятия решения о выборе профессии / И. В. Кузнецова // Профессиональная ориентация школьников : тез. Всесоюз. науч.-практ. конф. – Ярославль, 1986. – 155 с.

63. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.

64. Кушеверская, Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кушеверская Юлия Викторовна. – Петрозаводск, 2007. – 190 с.

65. Ладенко, И. С. Методологическая концепция рефлексии / И. С. Ладенко // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск, 1986. – 189 с.

66. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 156 с.

67. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.

68. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

69. Лобанова, Ю. И. Профессиональная и психологическая устойчивость специалиста / Ю. И. Лобанова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2006. – № 73. – С. 30–31.

70. Локалова, Н. П. Связь понимания предмета психологии и профессионального мышления психологов / Н. П. Локалова // Психологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 33–96.

71. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 344 с.

72. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

73. Лушпаева, Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Лушпаева Елена Владимировна. – М., 1989. – 25 с.

74. Любимова, Г. Ю. Представление психологов-старшекурсников о своей будущей профессиональной деятельности / Г. Ю. Любимова // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 2002. – № 2. – С. 64–72.

75. Любимова, Г. Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов / Г. Ю. Любимова // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 2001. – № 4. – С. 57–66.

76. Любимова, Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 2000. – № 1. – С. 48–56.

77. Мамардашвили, М. К. Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 73–79.

78. Маркова, А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.

79. Марцинковская, Т. Д. Психология в вузе: Проблемы и перспективы развития / Т. Д. Марцинковская // Психология в вузе. – 2004. – № 3. – С. 3–16.

80. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

81. Метаева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Метаева Валентина Александровна. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.

82. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–39.

83. Михайлова, Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Михайлова Елена Сергеевна. – Л., 1990. – 170 с.

84. Мушкина, И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя

(организационно-педагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мушкина Ирина Анатольевна. – М., 1999. – 152 с.

85. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб., 2004. – 230 с.

86. Николаева, Л. Н. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л. Н. Николаева, Л. М. Перминова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 18–25.

87. Образование взрослых: цели и ценности / под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

88. Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. – М. : Педагогика, 1975. – 250 с.

89. Огурцов, А. П. Рефлексия в науке и обучении / А. П. Огурцов // Вопросы философии. – 1986. – № 2. – С. 160–163.

90. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

91. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

92. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

93. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 156 с.

94. Практикум по общей психологии / под ред. А. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.

95. Практическая психология образования : учеб. / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Сфера, 2000. – 387 с.

96. Практическая психология / под ред. М. К. Тутушкиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

97. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1996. – 440 с.
98. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 438 с.
99. Разина, Т. В. Представления о категориальном строе психологии и их развитие у студентов психологических факультетов / Т. В. Разина // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 19–37.
100. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.
101. Романова, К. Е. Методическая система формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Романова Каринэ Евгеньевна. – Шуя, 2010. – 513 с.
102. Романова, Е. С. Психология профессионального становления личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Романова Е. С. – М., 1992. – 46 с.
103. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 712 с. – (Мастера психологии).
104. Рукавишникова, Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Рукавишникова Елена Евгеньевна. – Ставрополь, 2000. – 170 с.
105. Рыбалко, Е. Ф. Школьный и юношеский периоды / Е. Ф. Рыбалко, В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова и др. // Психология : учеб. / отв. ред. А. А. Крылов. – 2-е изд., пер. и доп. – М. : Велби ; Проспект, 2004. – С. 323–329.
106. Рыбалко, Л. А. Социально-психологический тренинг как фактор развития личности студента педагога-психолога / Л. А. Рыбалко – Пенза, 2006. – 78 с.

107. Сапик, М. Р. Как оценить деятельность студента / М. Р. Сапик, Л. Л. Колесников, А. Г. Кочетков // Российские морфологические ведомости. – 1994. – № 3. – С. 53–59.
108. Семенов, И. Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Наука о человеке. – М. : ИП РАН, 1989. – 160 с.
109. Семенов, И. Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
110. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 287 с.
111. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
112. Слободчиков, В. И. Индивидуальное сознание и рефлексия / В. И. Слободчиков // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1984. – С. 118–121.
113. Сосновский, Б. А. Мотивы и смысл (технологическо-педагогическое исследование) / Б. А. Сосновский. – М. : Прометей, 1993. – 199 с.
114. Степанов, С. Ю. Психология творческой уникальности человека / С. Ю. Степанов. – М. : ИП РАН, 1998. – 202 с.
115. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
116. Философия и методология науки : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. И. Купцова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 551 с.
117. Федорова, М. В. Изучение мотивационной сферы педагогов-психологов в процессе обучения в вузе : дипломная работа / М. В. Федорова. – Пенза, 2004. – 78 с.

118. Шаврина, О. Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шаврина Ольга Юрьевна. – Уфа, 2000. – 196 с.
119. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
120. Шайденко, Н. А. Формирование профессиональной мотивации будущих специалистов (на примере Ассоциации «Университетский учебный комплекс») / Н. А. Шайденко, В. В. Сохранов, Е. М. Каргина и др. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2004. – 131 с.
121. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. – М., 2001. – 42 с.
122. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – № 4. – С. 76–121.
123. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
124. Элементы логики рефлексивных игр / В. А. Лефевр // Проблемы инженерной психологии. – Вып. 4. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1966.
125. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
126. Kessel, W. Probleme der Lehrer-Schuler-Beziehungen / W. Kessel. – Berlin, 1984. – 146 s.
127. Kuhl, J. Action Control: The maintenance of motivational states / J. Kuhl // F. Halisch, J. Kuhl (Eds.). Motivation, Intention, and Volition. – Berlin ; Heidelberg : Springer-Verl, 1987. – P. 279–291.
128. Lehr, U. Alltagspsychologie, Aufgaben, Methoden, Ergebnisse / U. Lehr, H. Thomaе. – Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1991. – 252 s.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Опросник А.В.Карпова.

«Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 — абсолютно неверно; 2 — неверно; 3 — скорее неверно; 4 — не знаю; 5 — скорее верно; 6 — верно; 7 — совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может».

Текст опросника.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня — представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Предлагаем Вам заполнить бланк **Методики предельных смыслов:**

Уважаемый студент!

Ответьте на вопрос: «Зачем студенту рефлексия своей учебной и профессиональной деятельности?». Для того, чтобы получить ответ, который будет нести предельную смысловую нагрузку, необходимо к каждому последующему обоснованию задавать вопрос - «зачем?». Так продолжайте до тех пор, пока не почувствуете, что обоснования у Вас больше нет. Для этого используйте схему.

Желаем удачи!

Зачем студенту рефлексия своей учебной и профессиональной деятельности?

1.

ЗАЧЕМ?

2.

ЗАЧЕМ?

3.

ЗАЧЕМ?

Если Вам необходимо расширить цепочку ответов, то используйте дополнительный лист бумаги. В случае, если Вы не уверены, что обоснование является предельным смыслом (то есть, что получен окончательный ответ), оформите дополнительную горизонтальную цепочку к каждому предыдущему обоснованию или к какому - либо одному из них, на выбор. Если предельные смыслы дополнительных цепочек и основной совпадают, то работу можно закончить. Если цепочки развиваются автономно, независимо друг от друга, то попробуйте продолжить работу в поисках предельного смысла.

**Схема программы развития
профессиональной рефлексии.**

Развитие профессиональной рефлексии					
1-ая плоскость – личностная рефлексия		2-ая плоскость – интеллектуальная рефлексия		3-ая плоскость – профессиональная рефлексия	
<i>личностные факторы</i>	<i>условия</i>	<i>личностные факторы</i>	<i>условия</i>	<i>личностные факторы</i>	<i>условия</i>
СЖО Социальный интеллект Эмпатия Рефлексивность	Тренинг личностного роста Социально-психологический тренинг Сочинения Дневник рефлексии	Социальный интеллект Мотивация СЖО Эмпатия Интернальность Рефлексивность	Практика в школе Дневник рефлексии Сочинения	Рефлексивность Социальный интеллект Мотивация СЖО Эмпатия Интернальность	Волонтерство Кураторство Практика в сузах Комплексная психолого-педагогическая практика Участие в практикоориентированных проектах (фестиваль науки, психологическая игра-марафон «Лидер») Дневник рефлексии Сочинения

Пример сочинения студентки 1-го курса.

Мне понравилось учиться на факультете и я не пожалела, что пошла на психологию. Очень понравились практические занятия (тренинги), которые с нами проводили преподаватели. С их помощью я стала чувствовать себя увереннее, стала понимать, что я смогу многого достичь, если приложу к этому конечно усилия. Естественно, на сегодняшний момент, я мало знаю из теории по психологии: концепции, законы, но я думаю, что уже со второго курса мы начнем изучать психологическую науку достаточно глубоко.

Конечно, на первой практике было трудно. Сначала было страшно: как мы найдем общий язык с детьми, как будем работать с администрацией, но все получилось. Очень понравилось работать с подростками, хотя и возникли трудности – самое трудное оказалось разговаривать с их родителями (никогда не думала, что работать с родителями так трудно). Теперь я понимаю своих родителей и пересмотрела свои отношения с ними. Очень понравилось разговаривать с подростками. И в связи с этим, конечно, в дальнейшем хочется связать свою работу с консультациями, например консультировать семейные пары. Это так интересно. Хотя при работе в лагере, я понимала, что такие консультации не профессиональные и еще надо многому научиться, но все равно понравилось.

В дальнейшем, хочется на практике побывать и в психологических центрах или больнице.

Пример сочинения студентки 5-го курса.

Очень жаль, что скоро мы уйдем и обучение на факультете закончится. Становится даже немного страшно, что нас ждет в будущем: поиск работы, семья, дети или даже может работа не психологом. Конечно, хочется устроиться психологом в психологический центр, вести консультации с семейными парами; или работать с детьми в центрах раннего развития (тем более это сейчас так модно). Не хочется оставаться в школе педагогом-психологом, так как очень мало платят. На такую зарплату не проживешь даже одна, не говоря о семье. Поэтому придется искать другую работу, более высокооплачиваемую, но связанную конечно с психологией.

Учеба в университете многое дала: знания, умения, опыт, полезные знакомства, друзей. Самый полезный опыт, наверное, был, когда мы проходили практику в школе и в педагогическом училище. Было интересно работать с учениками и студентами, хотя и были трудности. Чувствовалось непонимание со стороны администрации (не всей конечно), но к концу практики нашли общий язык и с завучами школы и училища. После такой «настоящей» практики, понимаешь, что так мало знаешь из теории, а тем более из практики, поэтому цель на ближайшее время – посещать тренинги.

Большой опыт получила, когда была волонтером в различных психологических мероприятиях и когда принимала участие в психологической игре-марафоне «Лидер». Это не просто опыт работ как психолога, это и опыт собственных переживаний (по отношению к таким детям) и последующая работа над собой.

Моя мечта – быть детским психологом: помогать детям справиться с проблемами и трудностями не только в школе, но и во взаимоотношениях с родителями и с друзьями. Хотя самое сложное в этой сфере будет – это работа с родителями. Но на практике мы неоднократно общались с

родителями (даже немного с неадекватными) и думаю, что такой опыт мне поможет в будущей работе педагога-психолога.

Пример дневника рефлексии студента 1-го курса

	РЕФЛЕКСИЯ
1-ый день	Мне было очень страшно, вначале работы просто какой-то «мандраж» начинался, потом вроде все закончилось, но тревога не отступала: вдруг я что-то скажу или сделаю не так как надо
3-й день	Сегодня меня спросил воспитатель про особенности младшего школьного возраста. Что-то наговорил, но чувствую, что я еще мало знаю из психологии
5-й день	Вчера обратились ко мне за консультацией по рабочим моментам, я обрадовался и понял: быть психологом – моя мечта
8-й день	Сегодня играли в ролевою игру, после чего точно понял - хочу иметь свой частный кабинет, консультировать и зарабатывать большие деньги
10-й день	Вчера воспитатели попросили побеседовать с родителями одного мальчика. Сначала мне было страшно, но в процессе разговора, хотелось кричать на них. Они меня вообще не слышали и не воспринимали. Кошмар.
12-й день	Все-таки интересно работать с детьми; чувствую удовлетворение какое-то и иногда задаю вопрос: я был такой-же?
14-й день	Заканчивается практика. После двух недель работы, я понял, что мне очень легко работать с детьми и подростками.

Пример дневника рефлексии студента 5-го курса

	РЕФЛЕКСИЯ
3-й день практики	Первые несколько дней нас познакомили с организацией работы в школе и с работой психолога. Сразу для себя решила: не хочу работать с учителями. Наверное это мои личные проблемы таким образом всплывают, но все-равно: не хочу.
7-й день практики	Мне очень трудно работать методически, я себя лучше ощущаю на практике – в тренинге с детьми. А когда говорят, что это все надо расписать и описать – возникает даже гнев иногда и задаю вопрос: Зачем? Ведь даже невооруженным взглядом видно, что ребятам в группе интересно, они действительно рассуждают на взрослые темы.
12-й день практики	Вчера впервые почувствовала усталость и нежелание работать (пропала мотивация). Скорее всего связано с последним тренингом: ребята не желали идти на контакт. В таких ситуациях понимаю, что не хватает опыта. Но это ведь тоже опыт...
15-й день практики	Правильно нам говорили преподаватели, надо больше практиковаться; необходимо посещать тренинги и набираться опыта. Потому что иногда хочется сесть в круг и решать свои собственные проблемы
20-й день практики	Вчера был завершающее тренинговое занятие. Ощущаю бивалентные чувства: радость от того, что все закончилось и грусть – потому, что понравилось ощутить себя ведущим тренинга и очень понравилось работать с подростками. Все-таки прихожу к выводу, что хочу быть психологом и помогать людям.
26-й день практики	Грусть и печаль... такие эмоции приходят в голову в последние дни практики. Хочется уже быстрее закончить обучение и приступить к работе.