

На правах рукописи

РОМАНОВА Марина Владимировна



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

Специальность 19.00.07 – Педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

КУРСК – 2014

Работа выполнена на кафедре практической психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского».

Научный руководитель: **Константинов Всеволод Валентинович** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского»

Официальные оппоненты: **Калинина Наталия Валентиновна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»

Жуина Диана Валериевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е.Евсевьева»

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Защита состоится 3 декабря 2014 г., в 14.00 часов, на заседании диссертационного совета Д 212.104.03 по защите докторских и кандидатских диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук при ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева 33.

Автореферат размещен на сайте ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» <http://kursksu.ru/> и на сайте ВАК Минобрнауки РФ <http://vak2.ed.gov.ru/>

Автореферат разослан « » октября 2014 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
Д 212.104.03



Н. А. Сухих

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. 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, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, С. П. Крягжде, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков 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;
- изучение педагогических технологий формирования рефлексии школьников Т. В. Белозерцевой;
- работа по развитию педагогической рефлексии как условия подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности Н. Б. Крашенинниковой;
- исследование роли педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя О. Ю. Шавриной;
- работа по формированию рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа Ю. В. Кушеверской;
- исследования процесса формирования и развития профессиональной

рефлексии студентов и педагогов Г. Г. Ермаковой и Е. Е. Рукавишниковой.

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, 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** данного 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** 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.

Объектом исследования является 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 профессиональная рефлексия 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 научные положения теорий рефлексии Н. Г. Алексева, И. Н. Семёнова, В. И. Слободчикова, С. Ю. Степанова, А. В. Карпова и других, а также определенные подходы и принципы:

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

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

– субъектно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев,

А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн).

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 продуктов 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. Эткингом.

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 нем приняли участие 273 студента, будущих 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;

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 следующие компоненты: 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, смысло-жизненные ориентации, что вносит значительный вклад в область исследования личностной детерминации достижений осмысленного отношения к профессиональной деятельности и профессиональному будущему студентов, будущих 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 профессиональной рефлексии положены в основу разработки задач различных психолого-педагогических видов практики, а также в основу программ подготовки студентов, будущих 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.

2 этап – определение личностных характеристик студентов, будущих 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.

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.

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 смысложизненные 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, будущих педагогов-психологов, на факультете педагогики, психологии и социальных наук Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза), а также на факультете психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск), на социально-гуманитарном факультете Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (г. Балашов). Основные положения исследования докладывались и обсуждались на конференциях: «Практическая психология в образовательной и производственной профессиональной среде: единство и многообразие подходов и материалов» (Глазов, 2011), «Актуальные проблемы исследования массового сознания» (Пенза, 2013), «Перспективы развития науки и образования» (Тамбов, 2014), а также в ходе ежегодных конференций профессорско-преподавательского состава ПГУ (Пенза, 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 включает введение, две главы, заключение, библиографический список и приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность исследования, определяются объект, предмет, цель и задачи; выдвигается гипотеза; указываются методологические основы, база исследования, этапы, методы; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретический анализ проблемы личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе» дан анализ отечественной и зарубежной литературы, обобщены научные представления о содержании понятия «профессиональная рефлексия».

В первом параграфе «Понятие профессиональная рефлексия» рассматриваются представления ученых о содержании понятия «рефлексия», а также подходы к пониманию «профессиональная рефлексия».

Существуют различные позиции исследователей к определению понятия «рефлексия». Используются теории в рамках изучения сознания (Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н.И. Гуткина), мышления (А.З. Зак, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн). Ученых интересуют вопросы творчества (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), общения (Г.М. Андреева, С.В. Кондратьева, А.А. Бодалев). Личностный аспект в рефлексии рассматривается в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.В. Зейгарник, А.Г. Асмолова.

В основу работы легли теории рефлексии Н. Г. Алексеева, И. Н. Семёнова, В. И. Слободчикова, С. Ю. Степанова, А. В. Карпова.

Понятие «профессиональная рефлексия», несмотря на широкое распространение в педагогической психологии, не имеет четкого и универсального определения. В работах Б.З. Вульфома, она определяется как соотношение себя и возможностей своего личностного «я» с требованиями профессии и существующими о ней представлениями. Е. Е. Рукавишников под профессиональной рефлексией понимает механизм профессионального самосовершенствования. Благодаря ему, происходит самостоятельная актуализация профессионала. С помощью рефлексии специалист способен занять аналитическую позицию по отношению к своей личности и к своей работе. В.М.Метаева, Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткина, И.А.Мушкина, Н. Б. Крашенинникова и ряд других авторов изучают профессиональную рефлексия специалистов сферы образования. Рассматривается профессиональная рефлексия учителей и студентов, будущих педагогов.

Но работ, посвященных изучению профессиональной рефлексии студентов психологических специальностей, на данный момент нет. Поэтому, вопрос о содержании понятия «профессиональная рефлексия» студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в высшей школе, является актуальным. В результате представлено определение понятия «профессиональная рефлексия» – это интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные и динамические компоненты личности,

определяющие успешность профессиональной деятельности.

Во втором параграфе «Личностные факторы развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе» анализируются личностные факторы развития и формирования изучаемого феномена.

Личность студента – это субъект развития профессиональной рефлексии у будущих педагогов-психологов. 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 личностных факторов.

Изучен состав личностных факторов развития профессиональной рефлексии – это общие факторы, включающие в себя различные компоненты (в нашем случае – личностные характеристики), которые способствуют развитию профессиональной рефлексии. Под личностными факторами понимаются следующие личностные характеристики студентов: социальный интеллект, эмпатия, рефлексивность, мотивация, уровень интернальности и смысло-жизненные ориентации. На важность учета данных факторов в процессе обучения в вузе указывали Г.Ю.Любимова, К.Роджерс, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, А. В. Карпов, Е.П.Ильин, А.К.Дусавицкий, Д.А.Леотьев, Л.М. Перминова, Л.Н. Николаева и др.

Таким образом, личностные факторы способствуют развитию профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе.

В третьем параграфе «Место и роль обучения в развитии профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов» рассмотрен процесс обучения, его роль и влияние на развитие профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.

Наряду 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. Существует ряд исследований, подтверждающих значимость данных условий в процессе обучения в вузе в развитии профессиональной рефлексии. Среди них можно выделить работы Г.Г.Ермаковой, Г.И.Щукиной, А.А.Бизяевой, С.Ю.Степанова, О.С.Анисимова, И.Н.Семенова, В.И.Слободчикова, В.П.Горленко и др.

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.

Таким образом, 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.

Во второй главе «Экспериментальное исследование личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе» излагается ход экспериментальной работы.

В первом параграфе «Организация и проведение исследования» представлены методологические основания и параметры исследования, определены методы и подходы к изучению профессиональной рефлексии студентов в процессе обучения.

В качестве методологических доминант исследования были использованы следующие подходы: теории рефлексии (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов, А. В. Карпов); системный подход к профессиональному становлению и реализации личности (Е.А.Климов, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков и др); личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов (А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская и др); субъектно-деятельностный подход (А.В.Брушлинский, С.Л.Рубинштейн).

В рамках системного подхода мы опирались на систему, состоящую из следующих компонентов: личностные факторы, процесс обучения и виды профессиональной рефлексии. Системообразующим компонентом является профессиональная рефлексия.

Личностно-ориентированный подход предполагал индивидуальный подход к каждому студенту со стороны профессорско-преподавательского состава. Это помогло студенту осознать свои возможности, которые стимулируют самостановление, самоутверждение, самореализацию в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Субъектно-деятельностный подход подразумевает взаимоотношения студента с миром, которые осуществляются в разных формах – познавательной, деятельностной и отношенческой. В нашем исследовании все три формы 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, интеллектуальная и профессиональная рефлексия.

На основе методологии, нами выстроена схема эмпирического исследования, которая включает в себя: диагностический этап; собственно эксперимент; этап обобщения и сравнительный анализ полученных данных.

Во втором параграфе «Качественный анализ динамики общей рефлексивности и профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов» описывается динамика развития общей рефлексивности и последовательно раскрывается характер развития

профессиональной рефлексии на разных этапах обучения студентов, будущих педагогов-психологов, в вузе.

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).

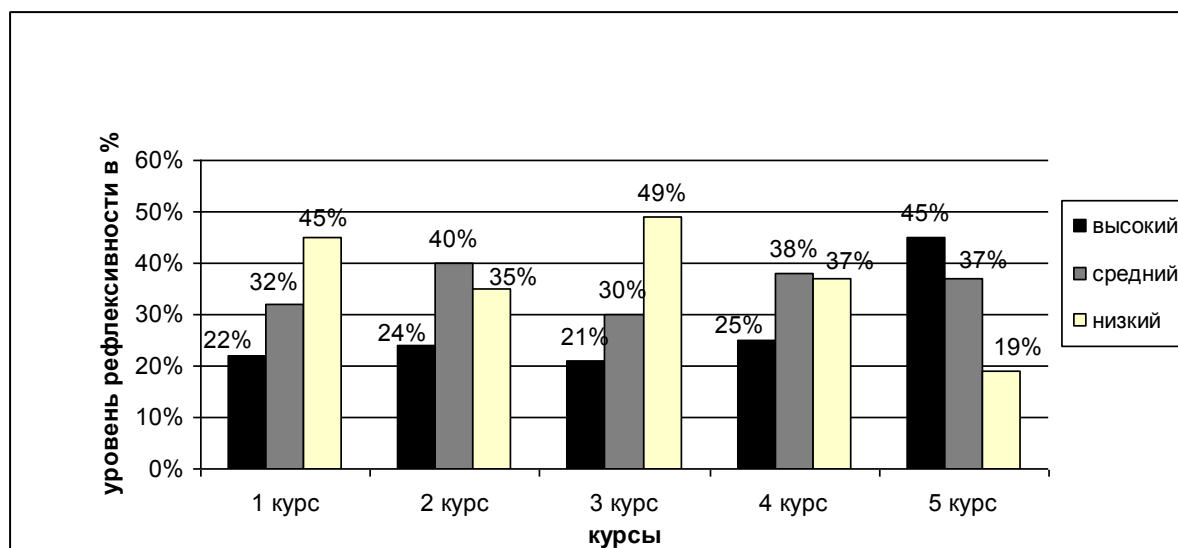


Рисунок 1 – Результаты диагностики рефлексивности у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе

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 ($\varphi^* = 2,4$, $\rho \leq 0,01$).

На основании анализа дневников рефлексии и выполненных студентами сочинений после прохождения различных видов практики, были выделены виды профессиональной рефлексии:

- 1) рефлексия собственной профессиональной компетенции;
- 2) рефлексия собственного профессионального будущего;
- 3) рефлексия неопределенности профессиональной деятельности;
- 4) рефлексия сфер профессиональной деятельности (осознание конкретных видов деятельности в качестве психолога);
- 5) рефлексия взаимодействия со смежниками (педагогами, социальными педагогами, администрацией, родителями);
- 6) рефлексия профессионального взаимодействия с субъектами деятельности (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшеклассники, юноши и девушки).

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. Это связано со снижением мотивации и наступлением «кризиса 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.

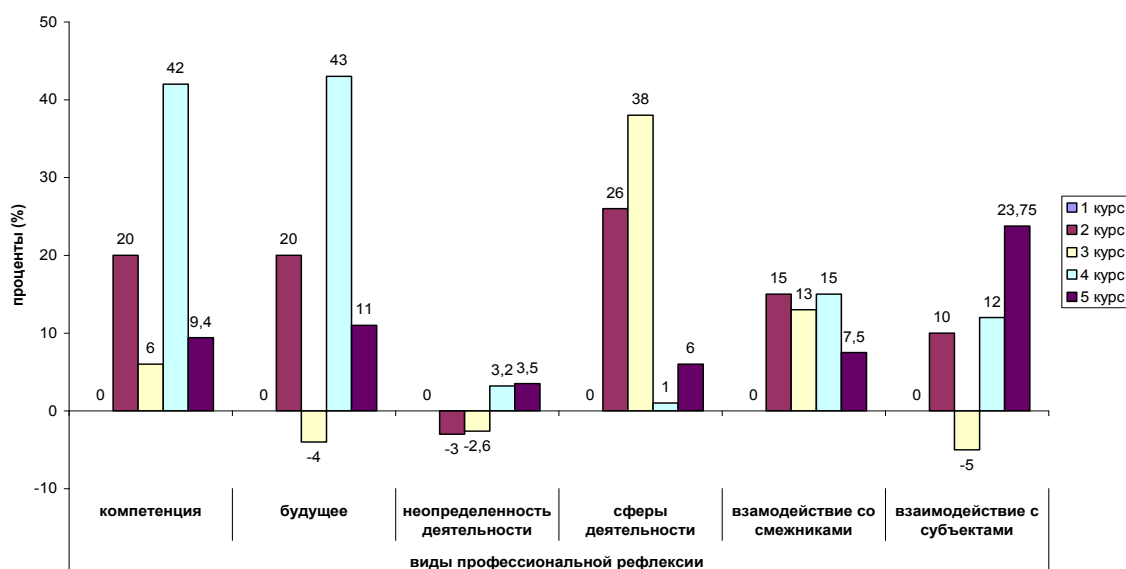


Рисунок 2 – Динамика изменения частоты встречаемости сформированного уровня видов профессиональной рефлексии

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.

В третьем параграфе «Взаимосвязь личностных факторов и профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов» рассматривается взаимосвязь между изучаемыми явлениями.

На данном этапе исследования определялись корреляционные связи между всеми полученными переменными (видами) профессиональной рефлексии и личностными факторами (корреляционный анализ проводился по *r*-Спирмену (*rs*)).

На первом курсе установлены корреляционные связи ($p < 0,01$) между рефлексией собственного профессионального будущего и субшкалами мотивации: приобретение знаний ($rs = 0,18$), овладение профессией ($rs = 0,19$), получение диплома ($rs = 0,11$), а также с интернальностью достижений ($rs = 0,13$). 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 ($rs = 0,13$), между интернальностью межличностных отношений ($rs = 0,15$) и интернальностью производственных отношений ($rs = 0,13$). 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 ($rs = -0,32$), рефлексией собственного профессионального будущего ($rs = -0,40$) и рефлексией неопределенности профессиональной деятельности ($rs = 0,24$), а также общим показателем смысло-жизненных ориентаций и рефлексией взаимодействия со смежниками ($rs = -0,39$). 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 смысложизненных 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 1).

Таблица 1 – Результаты ранговой корреляции личностных факторов и общей рефлексивности

Переменная	Социальный интеллект	Мотивация	Общ. интерн-ть	СЖО	Эмпатия	Рефлек-ть
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						/

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. Из полученных данных выявлено, 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 рефлексии себя и других. Но 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. Затем мы проанализировали более конкретный уровень веса исследуемых переменных в первом факторе (таблица 2).

Таблица 2 – 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 2, 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.

В четвертом параграфе «Программа развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов» описывается программа, характеризуются ее цели, задачи, основные психолого-педагогические условия.

На основании теоретического и эмпирического исследований разработана программа профессиональной рефлексии. Цель программы – развитие профессиональной рефлексии у студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе, которая может быть достигнута 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 и интеллектуальную рефлексию, способность к критическому мышлению;

3) развить профессиональную рефлексию у 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.

Разработанная программа включает в себя основные компоненты:

– первая плоскость, которая определяет взаимодействие студента с другими в равной позиции, – плоскость «коммуникация – личностная рефлексия»;

– вторая плоскость, в которой студент находится в роли «будущего профессионала», – плоскость «профессиональное обучение – интеллектуальная рефлексия»;

– третья плоскость – «метапозиция» студента, будущего психолога, – плоскость «профессиональная рефлексия», где студент анализирует себя и как учащегося, и как обучающего.

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 1-го по 5-й курсы в составе экспериментальной и контрольной группах (273 студента). Программа ориентирована на такой этап учебной деятельности, как практика (в детских садах, в лагере, практика в школе, в училищах, комплексная психолого-педагогическая практика).

В пятом параграфе «Результаты экспериментального исследования личностных факторов развития профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов, в процессе обучения в вузе» описываются результаты проведенного исследования и дается анализ данных профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов.

Количественный анализ результатов методики определения уровня рефлексивности А. В. Карпова в сравнении экспериментальной и контрольной группы показал, что по окончании обучения студенты экспериментальной группы обнаружили более высокий уровень развития рефлексии (82 %) по сравнению с контрольной группой (55,46 %) ($\varphi^* = 2,04$; $p = 0,02$). При этом частота встречаемости представляет собой кривую, т.е. уровень рефлексивности повышается к концу каждого курса (рисунок 3).

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 ($\chi^2 = 0,78, p = 0,01$).

Результаты исследования динамики профессиональной рефлексии, в процессе реализации предложенной программы, у будущих специалистов педагогов-психологов от первого к пятому курсу положительные. Благодаря программе студенты к пятому курсу в экспериментальной группе чувствуют себя включенными в профессиональную деятельность еще на стадии обучения в высшем учебном заведении. Развитие профессиональной рефлексии увеличивает адекватность самосознания и самоотношения у будущих педагогов-психологов.

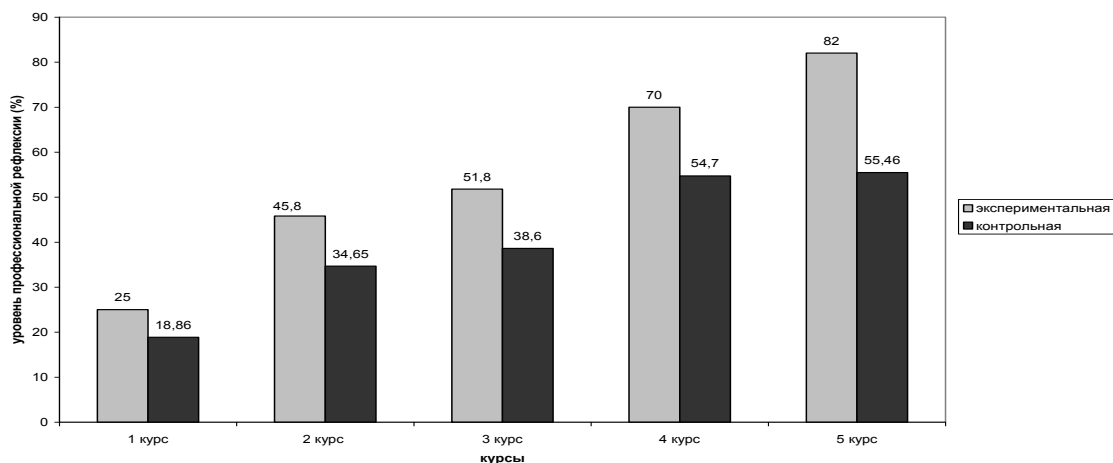


Рисунок 3 – Динамика развития уровня рефлексивности в экспериментальной и контрольной группах

В процессе развития профессиональной рефлексии у студентов возрастает мотивация реализации жизненных целей, т.е. их представления о цели становятся более четкими и осознанными. На начальном этапе обучения у первокурсников более выражена мотивация коммуникации, определяющая потребность общения и дружбы, мотивация получить диплом о высшем образовании; на заключительном этапе обучения развиваются индивидуальность и ориентация на себя, мотивация на дальнейшую профессиональную деятельность.

На основе полученных данных можно утверждать, что у студентов (в процессе аудиторных занятий, чаще практических, в процессе работы в активных социально-психологических формах обучения и в процессе прохождения учебной и производственной практик) развивается профессиональная рефлексия.

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, самоконтроле при достижении собственных целей было более противоречивым и менее положительным, чем отношение студентов к рефлексии в контексте решения учебно-профессиональных задач.

В заключении представлены основные итоги проведенного исследования:

Личностные факторы студентов, будущих педагогов-психологов, являются показателем профессиональной рефлексии и представляют собой динамичное образование, претерпевающее значительные изменения в процессе обучения.

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, включающее в себя структурные и динамические компоненты личности, определяющие успешность профессиональной деятельности.

Выделены динамические и структурные компоненты профессиональной рефлексии во взаимосвязи:

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

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

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).

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).

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 смысложизненных ориентаций и отдельными его показателями: результат и локус-контроль жизни.

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.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:

а) научные статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Романова, М. В. Проблема профессионального становления студентов педагогов-психологов [Текст] / М. В. Романова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – Т. 14, № 2. – С. 157–160. – 0,25 п.л.

2. Романова, М. В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект [Текст] / М. В. Романова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – [URL: www.science-education.ru/102-6091](http://www.science-education.ru/102-6091) (дата обращения: 26.04.2012).

3. Романова, М. В. Профессиональная рефлексия и личностные характеристики студентов, будущих педагогов-психологов [Текст] / М. В. Романова, В. В. Константинов // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского – 2012. – № 2. – С. 56–62. – 0,3 п.л.

4. Романова, М. В. Виды профессиональной рефлексии студентов, будущих педагогов-психологов [Текст] / М. В. Романова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 120–122.

б) материалы, опубликованные в международных, российских и региональных периодических изданиях, межвузовских и вузовских журналах, сборниках:

5. Романова, М. В. Значение активных форм обучения в учебной деятельности студента педагога-психолога [Текст] / М. В. Романова // Инновационные технологии в образовании : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Приволжский Дом знаний, 2010. – С. 114–116. – 0,18 п.л.

6. Романова, М. В. Психолого-педагогический подход к процессу профессионального обучения в современной высшей школе [Текст] / М. В. Романова // Практическая психология в образовательной и

производственной профессиональной среде: единство и многообразие подходов и методов : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. В. В. Люкина. – Глазов : Гос. пед. ин-т, 2011. – С. 203–205. – 0,18 п.л.

7. Романова, М. В. Профессиональная рефлексия в контексте массового сознания [Текст] / М. В. Романова // Актуальные проблемы исследования массового сознания : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : ПИ ПГУ, 2013. – С. 178–180. – 0,18 п.л.

8. Романова, М. В. Понятие «профессиональная рефлексия» [Текст] / М. В. Романова // Перспективы развития науки и образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Часть 7. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 112–114. – 0,18 п.л.

Научное издание

Романова Марина Владимировна

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

Специальность 19.00.07 – Педагогическая психология