

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

ДУБИНСКАЯ ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Управление и педагогика в среднем и высшем
профессиональном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.

Руководитель магистерской программы
д.п.н., профессор Шилов А.И.

Научный руководитель
к.п.н., доцент, доцент кафедры
педагогики детства Цвелюх И.П.

Обучающийся
Дубинская Т.В.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	10
1.1. Теоретико-методологические основы исследования понятия «профессиональная рефлексия»	10
1.2. Структура и уровни профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в процессе обучения в высшей школе	28
1.3. Педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.....	49
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	65
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	67
2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза	67
2.2. Содержание и реализация педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза	78
2.3. Анализ и интерпретация результатов педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза	87
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	102
ПРИЛОЖЕНИЕ	111

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В государственной целевой программе развития образования на 2013–2020 годы говорится о необходимости подготовки грамотных специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности на уровне мировых стандартов. Это определяет необходимость подготовки грамотных специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности. Реализация этой цели связана с успешностью профессионального развития студентов, где рефлексивной деятельности должно отводиться особое место как важнейшему механизму, обеспечивающему достаточный уровень сформированной его самопознания, самоопределения, самоорганизации, саморегуляции, самореализации.

В образовательном процессе студентов педагогов-психологов профессиональная рефлексия играет определяющую роль, так как нацеливают будущего специалиста на самоанализ результатов собственной профессиональной деятельности, всесторонний анализ поведения и деятельности детей и их родителей, межличностное взаимодействие и т.д. В связи с этим профессиональная рефлексия является важным качеством будущих педагогов-психологов, необходимым для осуществления профессиональной психолого-педагогической деятельности, самообразования и саморазвития будущего специалиста.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что, несмотря на имеющиеся теоретические и экспериментальные разработки по вопросу развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов, эта проблема разработана недостаточно.

На значимость рефлексии как важнейшей составляющей процесса становления человека в аспекте профессионального развития, а также как средства осмысления им собственной деятельности, открывающим путь к самосовершенствованию, самоанализу, самокоррекции указывали

Н.Г. Алексеев; К.Я. Вазина; Г.П. Щедровицкий. Изучению особенностей рефлексии в отечественной педагогике посвящены психолого-педагогические исследования Ю.Н. Кулюткина. Вопросы развития педагогических способностей к рефлексивному обучению рассмотрены в трудах А.А. Бизяевой; В.А. Слостенина; В.Г. Богина.

Возможности использования рефлексивной образовательной деятельности в образовательном процессе и стратегии рефлексивного обучения проанализированы в работах В.Ю. Дударева; Д.Е. Матвеева; И.А. Бочкарёвой; С.И. Заир-Бек.

Вместе с тем, несмотря на то, что профессиональная рефлексия выступает важнейшей категорией современной науки, составляющей педагогической деятельности, приходится констатировать низкую степень разработанности теоретических и прикладных аспектов её развития у студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Таким образом, можно говорить о существующем **противоречии**: *между* объективной необходимостью развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза и недостаточной разработанностью его педагогического обеспечения в теории и практике высшего образования.

Обнаруженное противоречие определило **проблему исследования**, которая состоит в недостаточной научной разработанности педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Необходимость разрешения обозначенного противоречия и поиск решения проблемы обусловили выбор **темы диссертационного исследования**: *«Развитие профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза»*.

Объект исследования: развитие профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Предмет исследования: педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Цель исследования: теоретически обосновать и в опытно-экспериментальной работе проверить результативность педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Гипотеза исследования: развитие профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза будет результативным, если:

– на *теоретическом уровне* рассматривать профессиональную рефлексия как профессионально важное качество, заключающееся в оценочном осмыслении себя как субъекта профессиональной деятельности;

– на *практическом уровне* реализовать педагогическое обеспечение, предусматривающее организацию двух этапов: погружения в кризис и сопровождения при выходе из него, а также реализацию комплекса педагогических условий:

– актуализацию потребности студентов в профессиональной рефлексии,

– создание рефлексивной среды в ходе профессионально-педагогической подготовки в вузе,

– включение студентов педагогов-психологов в решение проблемных задач и педагогических ситуаций.

Для проверки выдвинутой гипотезы и достижения поставленной цели исследования в соответствии с объектом и предметом исследования, решались следующие **задачи**:

1) раскрыть сущностные характеристики понятия *профессиональная рефлексия*;

2) выявить и теоретически обосновать педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза;

3) в опытно-экспериментальной работе проверить результативность педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Теоретико-методологической основой исследования являются методологические подходы и принципы:

– личностно-ориентированный, акцентирующий внимание на личностные особенности обучаемого, его интересы, наклонности, индивидуальные особенности (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.В. Занков, В.А. Сластёнин, И.С. Якиманская и др.);

– системный, позволяющий моделировать образовательное пространство современного вуза, выявлять и изучать основополагающие принципы его построения и развития (Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Ю.П. Поваренков, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.);

– философские, психолого-педагогические и методические положения о рефлексивных процессах;

– научно-методические представления о сущности и структуре рефлексии и рефлексивного обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.П. Звенигородская, Н.Г. Иванцовская, С.В. Кривых, В.Я. Лехциер, И.В. Муштавинская, В.В. Пантелеева, Ю.Ю. Романова, А.С. Шаров, Д.Б. Эльконин и др.), в том числе опыта рефлексивного обучения в вузах (Е.В. Анфалов, Л.Н. Бережнова, А.С. Дузь, Д.А. Костюк, А.В. Олейников, Н.Л. Романенко, Б.Т. Тухватуллин и др.);

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использован комплекс методов исследования, адекватных его предмету:

1) *теоретические*: анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы зарубежного и отечественного опыта по проблеме исследования;

2) *эмпирические*: методы психологической диагностики (методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Понамарёва; определение уровня сформированности педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой; методика определения рефлексивности мышления О. С Анисимова, тест на оценку самоконтроля личности в общении М. Снайдер); методы активного обучения, анализа результатов деятельности (анализ сочинений), констатирующий и формирующий эксперимент;

3) качественные и количественные методы обработки данных, методы математической статистики (критерий Манна-Уитни).

База исследования. ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». В эксперименте приняли участие 69 студентов, членов студенческой организации «Психологический клуб» на базе КГПУ им. В.П. Астафьева и обучающиеся в Институте психолого-педагогического образования (ИППО). Экспериментальная работа проводилась со студентами 1–3 курсов, обучающихся по направлению 44.03.02 Психология образования, профили Практическая психология в образовании, психолого-педагогическое образование, Психология и педагогика дошкольного образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты работы докладывались на I Международной научно-практической конференции «Современные проблемы и направления развития системы образования и подготовки кадров» (г. Санкт-Петербург 31.10.2016 г.), I Международной научно-практической конференции «Современный менеджмент в здравоохранении и социальной сфере» (г. Самара 31.01.2017 г.), XVII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века» (г. Красноярск, апрель 2016 г.).

По результатам исследования опубликованы 3 статьи:

Дубинская Т.В. Проблема формирования рефлексивной деятельности будущих педагогов-психологов в процессе обучения в высшей школе // Современные проблемы и направления развития системы подготовки кадров. Сборник научных трудов по материалам I международной НПК 31 октября 2016 г. СПб.: НОО Профессиональная наука (РИНЦ). С. 322–337.

Дубинская Т.В. Условия развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в процессе обучения в высшей школе. Современный менеджмент в здравоохранении и социальной сфере I международной НПК 31 января 2017 г. Самара: НОО Профессиональная наука (РИНЦ). С. 4–22.

Дубинская Т.В. Организация и результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза // Alma mater (ВАК). М., 2017. № 6. (ВАК).

Внедрение результатов осуществлялось на базе студенческой организации «Психологический клуб» КГПУ им. В.П. Астафьева; в работе Второй краевой открытой школы технологий «Образование. Карьера. Успех»; в рамках мастер-класса XVIII форума «Молодёжь и наука XXI века», посвящённого 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева.

Научная новизна заключается в обосновании, разработке и осуществлении в опытно-экспериментальной работе педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза, предусматривающего организацию двух этапов: погружения в кризис и сопровождения при выходе из него, а также реализацию комплекса педагогических условий: диагностику уровня развития профессиональной рефлексии у студентов педагогов-психологов, актуализацию профессиональной мотивации, осознание сущностных характеристик профессиональной рефлексии, включение

студентов педагогов-психологов в решение проблемных задач и педагогических ситуаций.

Практическая значимость исследования состоит в выявлении, обосновании и реализации педагогического обеспечения, способствующего развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза. Разработанные материалы исследования (семинары-практикумы, тренинговые занятия, наработки круглых столов, мастер-классов и т.д.) могут быть использованы в образовательном процессе высших учебных заведений, реализующих программы психолого-педагогического направления.

Достоверность и надежность результатов исследования определяется обоснованностью исходных методологических и теоретических положений; применением надежных и валидных методов исследования; эмпирической проверкой гипотезы исследования; корректным проведением качественного анализа результатов и статистической обработкой данных.

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает введение, две главы, заключение, библиографический список (95 наименований, из которых два – иностранные источники) и приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

1.1. Теоретико-методологические основы исследования понятия «профессиональная рефлексия»

Для изучения проблемы формирования профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза, понимания сущности и раскрытия структуры понятия «профессиональная рефлексия» следует, прежде всего, рассмотреть категорию «рефлексия». Нами был проведен обширный анализ существующих научных подходов к определению понятия «рефлексия», а также понятия «профессиональная рефлексия» в психолого-педагогической литературе. В различных отраслях этой науки трактовка и содержание данных понятий несколько различается в силу отсутствия единого подхода к ним, поэтому важен исторический анализ проблемы рефлексии.

Разработка понятия «рефлексия» как категории в отечественных трудах происходила с опорой на следующие философские трактовки:

- а) мышление о мышлении;
- б) способность ума обращать свой «взор» на себя;
- в) анализ занятия с целью получения нового знания;
- г) самонаблюдение за душой или умом;
- д) выход из поглощенности жизнедеятельностью;
- е) исследовательский акт, направленный человеком на самого себя, и

т.п.

В итоге феномену рефлексии как одному из специфических тотальных характерных черт сознания и бытия человека был дан ряд определений.

Рефлексия – это:

– предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания;

- принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок;
- от лат. *reflexio* – отражение, размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния [78];
- процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [65].

В представленных выше определениях характеризуются аспекты рефлексии, как психического процесса, как состояния, как деятельности, что свидетельствует о сложности и многомерности данного феномена как объекта и предмета исследования. В целом же они соответствуют гносеологическому и антропологическому анализу проблемы психики и сознания человека.

Истоки возникновения понятия «рефлексия» ведут в античную философию. Предпосылками для выделения рефлексии в качестве особого предмета исследования психологии человека явились идеи о психике (её сущности, функциях, строении, уровнях, связях с материальным миром и божественным разумом). Рефлексия понималась как способность души (независимо от материальности или нематериальности ее происхождения):

- познавать мир вещей и явлений (Гераклит, Демокрит, Аристотель);
- познавать мир вечных идей (Сократ, Платон);
- познавать внутренний мир, умственную деятельность, то, что происходит в собственном сознании (Сократ, Платон, Плотин, Аристотель).

При этом функцией познания обладала только разумная душа человека, в отличие от чувственной, вегетативной, растительной души более низких организмов. Аристотель, между тем, уточнял, что разумная душа может только наблюдать и приобретать практический разум. Способностью рефлексировать и приобретать теоретические знания, по его мнению, мог обладать только божественный разум. Способностью же одновременно ощущать, чувствовать, помнить, мыслить и обладать внутренним взором, чтобы следить за этими функциями, наделил душу человека Плотин.

В античной философии мы находим первые размышления и рассуждения о рефлексии как особой, специфической, присущей человеческому сознанию способности отражать свой внутренний мир.

Философы Древней Греции указали на сущность рефлексии, но не смогли объяснить условия и механизмы ее возникновения. С крушением античного мира в Западной Европе господствующей идеологией феодального общества становится религия. Религия культивировала презрение ко всякому знанию, основанному на эмпирическом опыте и анализе, внушала веру в непогрешимость церковных догматов и греховность самостоятельного, отличного от предписанного церковными книгами понимания устройства и предназначения человеческой души.

Особенно опасным для диктатуры церкви было появившееся на интеллектуальном горизонте Европы учение Аристотеля, согласно которому «душу от тела отделить нельзя». Оно сразу же делало бессмысленным все вопросы о воскрешении и бессмертии души. Католическая церковь, в страхе перед учением Аристотеля о душе, вначале его запретила, но затем, изменив тактику, принялась «осваивать», адаптировать соответственно своим нуждам.

Психологические учения европейского средневековья не исчерпывались только томизмом. Несмотря на господство религии, рождались новые идеи и возникали установки на опытное изучение природных процессов, в том числе поведения, сознания, рефлексии. Особенно ярко и мощно это проявилось в XVII в., который явился эпохой нового расцвета естественных наук и, как следствие этого, стал переломом в развитии взглядов на психику, ее структуру и механизмы психической, и в частности рефлексивной, деятельности.

Основные представления исследователей Нового времени по проблеме рефлексивного сознания в свете гносеологических учений Нового времени сводятся к учениям Р. Декарта, Д. Локка, И. Канта, Г. Гегеля. Можно

выделить общие характерные для них положения о сущности познания, сознания, рефлексии и методе её исследования:

- познание человека направлено как на внешний, объективный мир, названный миром предметов, так и внутренний мир – мир мыслей, отношений переживаний, стремлений и желаний;

- предметом сознания является не только внешний мир, но и сам человек, его поведение, внутренние переживания и мысли (самосознание);

- наблюдение внешнего мира связано непосредственно с помощью чувственности; внутренний мир скрыт от непосредственного наблюдения, его познание осуществляется опосредованным путём рефлексивно;

- рефлексия – это процесс размышления индивида о происходящем в его сознании;

- сознание принимает рефлексивную форму тогда, когда предметом для исследования становится самосознание;

- основным способом получения научных знаний о рефлексии, как внутреннем источнике опыта и как особой форме активности сознания («созерцания» деятельности души и ума) является метод интроспекции.

Впоследствии рассуждения об особенностях рефлексивного сознания человека получили отражение в антропологической и онтологической философии и психологии XIX–XX вв. (Тейяр де Шарден, М. Шеллер, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.).

В конце XIX – начале XX вв. проходило становление психологии как самостоятельной науки с ориентацией на естественнонаучную методологию таких наук, как физика, биология, физиология. Появились новые психологические направления и школы. Отличительной чертой развития содержания психологии в этот период (в сравнении с содержанием ее развития в лоне философии) стало то, что рефлексия в виде различных способов самонаблюдения, и даже само ее понятие, подверглись вытеснению

из общих психологических проблем изучения [19, 68]. В наибольшей степени вытеснение рефлексии из психологии наблюдалось в бихевиоризме.

Во второй половине XX столетия основные подходы начали рассматриваться, прежде всего, с позиций информационного поля, в котором рефлексия рассматривается как регулятор психических процессов, управляющих переработкой информации.

В конце XX столетия стали развиваться прикладные исследования рефлексии, связанные с рефлексивно практикой (в частности, педагогической и управленческой), направленной на личностное и профессиональное развитие человека, формирование у него рефлексивных знаний, умений и навыков, стимулирование развития способностей и творческого потенциала личности (А. Ричарт, Д. Росс, Л. Валли и др.).

По мнению выдающихся представителей отечественной культуры, рефлексивность XIX – XX веков выступает отличительной чертой русского менталитета, характеристикой своеобразия души, внутреннего мира человека [19, 68, 37, 85, 74].

В целом анализ подходов к изучению рефлексии в работах отечественных философов и психологов XI и XX столетий показывает:

а) разработка проблем рефлексии была связана с изучением высшей формы психики человека – его сознания и самосознания;

б) исследования рефлексивного сознания проводились в свете философской антропологии, антропологической психологии, аксиологии и онтологии (прежде всего в виде психологического анализа феномена сознания, его форм, структурных компонентов, состояний и механизмов) [72];

с) сознание рассматривалось как многомерное образование, имеющее структурно-уровневое строение. При всем различии в количественном и качественном выделении структурных компонентов сознания сущность и сердцевину его составляли:

– с одной стороны, самосознание как способность отделить в представлении себя, свое Я от его жизненного окружения, сделать свой

внутренний мир, свою субъективность предмете осмысления и понимания, а главное – предметом практического преобразования. Именно эта способность и есть рефлексия. Впоследствии такое понимание рефлексии применялось Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, В.П. Зинченко и другими в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития сознания и самосознания как отличительных особенностей человеческой психики;

– с другой стороны, самосознание как осознание себя, как создание своей самости (в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком), являющееся необходимым и первым условием в становлении рефлексивного сознания.

Таким образом, исследование сознания в отечественной психологии второй половины XX в. – это прежде всего исследование феномена рефлексии как смыслового центра всей человеческой реальности. Явления самосознания и рефлексии, их взаимосвязь и взаимообусловленность в рамках структуры человеческого сознания становятся исходными в анализе философско-психологических проблем сознания. Предметом специального психологического рассмотрения и экспериментального исследования рефлексия впервые выступает на рубеже 1960–1970-х гг. XX в. (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, В.А. Лефевр, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Давыдов, И.Н. Семенов и др.).

В итоге понятие «рефлексия» перестало быть исключительно философским и общенаучным и интегрировалось в психологию, где приобрело статус специального понятия науки.

Современное научное понятие о феномене рефлексии также содержит в себе характеристики многообразных ее проявлений. Рефлексия (англ. *reflection*) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, особенностей, характера, отношений к себе и к другим своих задач, назначения и т.д.

Понятийно, процессуально и функционально рефлексия связана с самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием. В качестве объекта рефлексии выступают сами процессы рефлексии, способы регуляции человеком собственного поведения и, наконец, собственное сознание. Центральной характеристикой сознания его ядром утверждается самосознание, как осознание собственного Я. Благодаря рефлексии сознание носится в поисках смысла бытия, жизни, деятельности: находит, теряет, заблуждается, снова ищет, создает новый смысл и т.д. Оно напряженно работает над причинами собственных ошибок, заблуждений, крахов.

Эти положения согласуются с представлениями С.Л. Рубинштейна о двух способах жизнедеятельности человека и о соответствующих им двух видах рефлексии: внешней и внутренней. Внешняя рефлексия направлена вовне, на объекты и явления окружающего мира, видимые действия человека; объектом внутренней рефлексии становится его субъективный мир.

Если человек выбирает себе жизнь, не выходящую за пределы непосредственных связей, в которых живет (например, кровнородственные отношения, ближайший круг друзей, простой набор социальных ролей и потребностей и т. п.), то такая жизнь течет как автоматический процесс. Сознание человека как бы «растворяется» в наличном бытии. Его поведение и действия во многом зависят от внешних условий, которым человек не может и не хочет противостоять. Здесь человеком руководит внешняя рефлексия, заряженная многочисленными ритуалами, традициями, подменой содержания своего Я коллективным, групповым.

Другой способ жизненного существования связан с появлением собственно внутренней рефлексии. Она приостанавливает этот непрерывный поток жизни и выводит за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностное осмысление жизни. Именно при таком способе жизни впервые встает дилемма уяснения человеком собственного смысла в мире.

Для перехода с одного способа жизни на другой, человеку необходимо разорвать старые непосредственные связи и восстановить их на новой основе. Для этого, требуется нравственное рефлексивное сознание. Поэтому не случайно по самому существу рефлексия трактуется как разрыв, раздвоение, выход за пределы любого посредственного «автоматически» текущего процесса или состояния. В соответствии с таким пониманием сущности рефлексивного состояния особой линией в изучении рефлексии является: рассмотрение её как целостного акта, проходящего в становлении (как в конкретной ситуации, так и в генезе) ряд уровней (В. Лефевр, И.Н. Семенов и др.).

В.А. Лефевр полагал, что у человека может быть столько рефлексии, сколько шагов можно сделать, охватывая и по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего. В современной психологической литературе описывается пять таких (уровней) акта рефлексивного сознания [53, 74, 76].

Первый уровень связан с моментом начала, зарождения рефлексии. Одним из необходимых условий рождения и развертывания является полная остановка, прекращение непрерывного естественного хода кого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различия субъектом «себя» и осуществляемого им движения.

Второй уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и само остановленного процесса в некотором ином, преобразованном выражении (типа речедействие, мыследействие, «фигура движения», «схема пути» и др.).

Третий уровень – осознание, или объектив (по Д.Н. Узнадзе). Условием появления данного уровня рефлексии являются остановка (прерывание какого-либо процесса) и ее фиксация, произошедшие на первом и втором уровнях. На третьем уровне рефлексии субъектом осознается, объективируется обмен некоторой как бы «моей нормы», «моего правила», «моего приёма действия» и т.п.

Четвертый уровень рефлексии связан с обобщением обективированного содержания (например, в законе, принципе, общем методе), а тем самым и с отчуждением от него, то есть освобождением от субъективной пристрастности к нему, которая проявляется на третьем уровне. Здесь становится возможным осуществление подлинно теоретической деятельности общественно развитого человека, реализация им действительных субъект-объектных отношений в познании. Для научно-теоретического сознания четвертый (предельный) уровень рефлексии является вполне достаточным для реализации познавательных целей.

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 [43].

На основании изложенного можно отметить, что характерными особенностями категории рефлексии и в современной отечественной психологии рефлексии являются:

1) опора на общефилософские трактовки рефлексии (рефлексия – это: мышление о мышлении; способ разума обращать взор на себя; самонаблюдения за состоянием ума или души и др.), разработанные в русле

гносеологического и антропологического анализа проблемы психики и сознания человека;

2) наличие множества разнообразных научных трактовок феномена рефлексии, в которых характеризуются разные аспекты рефлексии (как психического про как способности, как состояния, как деятельности способа самопознания), что свидетельствует о сложности и многомерности понимания ее феномена как объекта и предмета исследования;

3) общим для отечественных психологов подходом к пониманию сущности рефлексии и рефлексивного сознания служит представление С.Л. Рубинштейна о рефлексии как способе жизнедеятельности, согласно которому существуют два способа жизни и, соответственно, два вида рефлексии: внешняя и внутренняя;

4) внешняя рефлексия направлена вовне. В качестве объекта внешней рефлексии выступают: отражение объектов и явлений внешнего мира, мышление о нем, видимые действия и способы поведения человека. На этом уровне собственное Я человека подменяется групповым, коллективным;

5) внутренняя рефлексия направлена вовнутрь. В качестве объекта внутренней рефлексии рассматривается субъективный мир: собственное, или личное, сознание, сам процесс рефлексирования. Центральной характеристикой сознания, его ядром утверждается самосознание, как осознание собственного Я, своего предназначения в мире и смысла жизни;

6) рефлексивный процесс изучается как целостный акт, проходящий в своем становлении через ряд уровней, одним из которых является разрыв, раздвоение, выход за пределы любого непосредственного «автоматически» текущего процесса или состояния, благодаря которому происходит «запуск» непосредственно рефлексивного сознания и осуществляется переход к внутренней рефлексии [68].

В целом анализ работ современных отечественных психологов по проблемам изучения механизмов рефлексивного сознания показал:

1) в целостном рефлексивном акте принято выделять пять взаимосвязанных уровней (шагов, этапов), охватывающих рефлексивную активность сознания от момента начала, зарождения рефлексии и до момента осознания личностных смыслов:

- остановка;
- фиксация;
- объективация;
- обобщение;
- осмысление гносеологической ситуации с переходом на трансцендентальный уровень сознания;

2) уровни (шаги) рефлексивного акта рассматриваются как этапы рефлексивного мышления, как у индивидуального, так и у коллективного субъекта познания и деятельности;

3) одним из новых направлений исследования рефлексии стала разработка моделей рефлексивного мышления. В современной психологии рефлексии представлено несколько моделей рефлексии, объясняющих её внутренние механизмы: графическая (техническая), нормативно-деятельностная и личностно-смысловая;

4) графическая модель рефлексии (в разработке В.А. Лефевра) представляет собой систему взаимоотображающих друг друга зеркал и используется при изучении межличностных отношений в социальной психологии;

5) нормативно-деятельностная модель рефлексии в разработке Н.А. Алексеева и Г.П. Щедровицкого представлена в виде описания этапов интеллектуальной деятельности (остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация). Используется при изучении индивидуальной и коллективной мыследеятельности;

б) личностно-смысловая модель рефлексии в разработке И.Н. Семёнова описывается как последовательная смена типов осуществления своего Я: репродукция стереотипов, регрессия переживания,

кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации. Используется при решении проблемно конфликтных ситуаций, возникающих в творческой деятельности субъекта/ов.

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, АН. Леонтьев, Н.И. Гуткина. Мышление изучают такие ученые, как В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн. Личностный аспект в рефлексии рассматривают в своих работах К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник и М.В. Романова.

По мнению известного советского учёного, основоположника рефлексивного движения И.Н. Семёнова, рефлексия представляет собой процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (имеется ввиду порождение новых идей, построение нового опыта) практику [75].

В. Лефевр и И.Н. Семенов в своих трудах говорят о проблеме предмета и метода психологического изучения рефлексии. Сформировались два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов. Согласно одному из них, рефлексия есть деятельность «... по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путём рефлексивного выхода и состоит из пяти этапов: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация». В рамках второго подхода рефлексия понимается как переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержаний своего сознания. Данный процесс также включает пять этапов: репродукция стереотипов, регрессия переживания, кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации [53].

В современной рефлексивной психологии выделяются и изучаются разнообразные типы и виды рефлексии. И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым представлена типология рефлексивного процесса, в

которой в зависимости от содержания, выступающего в качестве предмета изучения, рассматриваются следующие тип: и виды рефлексии (таблица 1).

Таблица 1

Типы и виды рефлексии

Типы рефлексии	Виды рефлексии
Интеллектуальная рефлексия	Формальная, содержательная
Личностная рефлексия	Ретроспективная, ситуативная, перспективная
Коммуникативная рефлексия	Эмпатийная, проективная, игровая
Кооперативная рефлексия	Фиксационная, адаптационная, ролевая, коррекционная, организационная
Экзистенциальная рефлексия	Историческая, социальная, экологическая, философская, методологическая
Культуральная рефлексия	Эгоцентрическая, герменевтическая, аксиологическая, этическая, эстетическая, мировоззренческая
Регулятивная рефлексия	Личностное и профессиональное самоопределение, самореализация, саморегуляция, саморазвитие

Личностная рефлексия позволяет понять свой внутренний мир, посредством самооценки своих качеств и состояний. Сущность интеллектуальной рефлексии заключается в соотнесении собственных действий и предметной ситуации, знание об объекте и путях действия с ним [79]. Коммуникативная рефлексия является основой для продуктивного межличностного общения, представления о внутреннем мире другого человека, осознания индивидом того, как он воспринимается партнером по общению [70]. Кооперативная рефлексия обеспечивает согласованную совместную деятельность. Экзистенциальная и культурная рефлексия рассматривает глубинные мировоззренческие смыслы личности. Регулятивная рефлексия обеспечивает процессы самореализации, саморазвития, личностного и профессионального самоопределения, организации собственной профессиональной деятельности.

Согласно мнению авторов, каждый тип рефлексии содержит свой предмет изучения:

– знания об объекте и способы действия с ним (интеллектуальная рефлексия);

- свои поступки и образы своего собственного «Я» как индивидуальности (личностная рефлексия);
- представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков (коммуникативная рефлексия);
- знания о ролевой структуре и позициональной организации коллективного взаимодействия (кооперативная рефлексия) [29; 31; 51; 74].

А.А. Бодалев исследовал рефлексии 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 [12].

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

- логическая рефлексия – происходит в области мышления и ее предмет – деятельность индивида;
- личностная рефлексия – наблюдается в аффективной, потребностной сфере личности и связана с развитием самосознания человека.
- межличностная рефлексия возникает по отношению к другим людям, она направлена на изучение сфер межличностной коммуникации [25].

В разработках современных ученых исследование проблем рефлексии ведется во множестве контекстов и направлений, таких как:

- изучение теоретического (творческого) мышления;
- рефлексивный анализ процессов коммуникации и кооперации, связанный с необходимостью понимания подлинных оснований для выполнения субъектами совместных действий и их координации;

– изучение рефлексивных процессов и управления ими в больших социальных группах в различных сферах социальной жизни, включая политику, культуру, образование и средства массовой информации;

– изучение развития рефлексивного сознания и самосознания в детском возрасте в связи с проблемой формирования, воспитания и самовоспитания подрастающих поколений;

– изучение рефлексивных механизмов личностного и профессионального самоопределения, саморазвития, творческой самореализации;

– разработка рефлексивных моделей и механизмов управления развитием человека как самоактуализирующегося субъекта профессиональной деятельности;

– развитие прикладных аспектов рефлексивной психологии, в частности рефлепрактики и рефлексии.

В современной психологии труда и психологии профессионального развития рефлексия рассматривается как центральное, профессионально важное качество (ПВК) личности, от которого зависит успешность овладения и выполнения человеком профессиональной деятельности (Б.З. Вульф, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, А.К. Маркова, В.А. Толочек, О.Н. Родина, А.М. Столяренко и др.).

Так например, О.Н. Родина к числу наиболее существенных ПВК человека как субъекта профессиональной деятельности относит «рефлексивность». Она обращает внимание на то, что общая оценка успешности профессиональной деятельности должна включать как внешний критерий (оценки, даваемые другими людьми), так и внутренний (собственную оценку успешности своей деятельности). По утверждению автора, человек с высоким уровнем рефлексии способен более адекватно оценить и организовать свою работу и, как следствие, добиться успеха.

Путем многоаспектного рассмотрения рефлексии нами был выявлен ряд её особенностей:

– рефлексия всегда очень важный компонент мышления (Л.С. Выготский [19];

– 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 (М.В. Кларин [45] и исследователь В.А. Лефевр) [53];

– рефлексия необходима для переработки информации, ее усвоении. Без нее невозможно осознание ее воздействия на человека и определение её роли и места в его жизненной деятельности. С помощью рефлексии происходит трансформация информации в личное знание (В.Я. Буторин) [16];

– рефлексия необходима для личного целеполагания и самоконтроля, для анализа собственного опыта [41, 61].

По нашему мнению, изучение основных видов научных теоретических классификаций и видов и типов – это преодоление 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.

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 рефлексия 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.

Как можно определить «профессиональную рефлексия»?

В зависимости от предметной области исследования выделяют следующие трактовки понятия профессиональной рефлексии: системообразующее качество личности, атрибут профессионального мышления; механизм переосмысления субъектом содержания сознания, самоактуализации и самосовершенствования; соотнесение своих возможностей с тем, чего требует избранная профессия; способ выхода из поглощенности профессиональной деятельностью (Л.Н. Борисова, Б.З. Вульфова, В.Ф. Орлов, Е.Е. Рукавишникова и др.).

Профессиональная рефлексия характеризуется не только способностью осознать себя, но и выразить известное отношение к организации результативного управления своим поведением [60]. В то же время профессиональная рефлексия фиксирует процесс деятельности, отчуждает и объективизирует его, делает возможным осознанное воздействие на этот процесс [7].

Другое определение профессиональной рефлексии дано в работах В.А. Метаевой, где рефлексия представляется формой теоретической деятельности человека. Профессиональная рефлексия направлена на осмысление человеком своих же собственных действий и убеждений как профессионала в повседневной деятельности. 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.

В последние годы категория профессиональной рефлексии стала занимать одно из ключевых мест в общественно-гуманитарных науках. Впервые понятие профессиональной рефлексии было введено Б.З. Вульфовым, согласно которому «профессиональная рефлексия – это соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная профессия, в том числе – с существующими о ней представлениями, которые подвижны и развиваются [18].

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 [59].

Таким образом, в своём исследовании мы будем рассматривать понятие «профессиональная рефлексия» как профессионально важное качество, заключающееся в оценочном осмыслении себя как будущего профессионала.

1.2. Структура и уровни профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в процессе обучения в высшей школе

Интерес к педагогической рефлексии как объекту научного исследования появился на рубеже XX – XXI вв. в связи с быстрыми темпами развития науки и техники, изменяющимися и усложняющимися стандартами образования, необходимостью внедрения нового педагогического обеспечения, которое требует от педагогов постоянного профессионального и личностного роста (Е.П. Белозерцев, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.И. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Пьянкова, В.А. Сластенин и др.) [67].

Разработкой рефлексии в русле педагогических знаний занимались Б.З. Вульф, Е.И. Исаев, В.И. Загвязинский, Г.П. Звенигородская, Т.М. Давыденко, С.Г. Коссарецкий, В.В. Краевский, А.К. Маркова, В.А. Метаева, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Н. Харькин и др.

Трактовки понятия «рефлексия» в педагогике разнонаправленны. Они изменяются в зависимости от того, в какой предметной области находятся (профессиональное мышление, профессиональное общение, профессиональная деятельность, личность будущего профессионала, профессиональный опыт), и какие субъекты педагогического процесса рассматриваются (педагог, обучающийся).

Прежде чем говорить о развитии профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов, необходимо охарактеризовать непосредственного субъекта данного процесса – студента, дать ему психолого-педагогическую характеристику.

Обучение в вузе обычно начинается с 16–17 лет. Это период ранней юности и самого начала взрослой в жизни человека. В юности происходит

расширение временного горизонта – будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни юноши. В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предметом обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения.

Для данного возраста в центре развития личности стоит психологическое новообразование, которое называется самосознание. Л.С. Выготский отводил центральную роль в юношеском возрасте развитию самосознания. Это возраст для открытий сторон собственного «Я», своего мира мыслей, чувств, переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Открытие своего внутреннего мира – главное психологическое приобретение ранней юности (И.С. Кон).

Ещё одной отличительной особенностью юношества является его стремление познать себя как личность. В юношестве самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения. Осознание собственного «Я» сложное и неоднозначное явление.

По мнению И.С. Кона, оно состоит из: реального «Я» (каким я вижу себя в данный момент), динамического «Я» (каким я стараюсь стать), идеального «Я» (каким я должен стать, исходя из своих моральных принципов), фантастического «Я» (каким я хотел бы быть, если бы все было возможно), и целый ряд других представляемых «Я». Юношеская рефлексия есть, с одной стороны, осознание собственного «Я», с другой – осознание своего положения в мире (И.С. Кон).

Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания

(развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности. Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:

- осознание ценности общественно полезного труда,
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране,
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации,
- общая ориентировка в мире профессионального труда,
- выделение дальнейшей профессиональной цели (мечты),
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми),
- знание о выбираемых целях,
- знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели и др. [64].

Обращаясь к студентам-психологам, А. Маслоу предупреждал их о пагубности комплекса Ионы, который представляет собой «боязнь собственного величия», «уклонение от своего предназначения», «бегство от своих талантов»: «Вы должны стремиться стать первоклассными психологами, в самом лучшем значении этого слова, лучше, чем вы можете себе представить» [56].

На этапе оптации и адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная. Она существенно отличается от прежней. Но, как показали исследования, первокурсники, не понимая существа этих отличий, используют приемы, умения и навыки школьной учебно-познавательной деятельности, что мешает успешности вузовского обучения (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Барабанщиков).

На этапе интенсификации (2, 3 курсы) происходит развитие общих специальных способностей студентов, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за своё личностное и профессиональное становление, самостоятельности. Ведущая деятельность – научно познавательная. Этот этап относительно благополучный. Студенты оптимистично воспринимают обучение как «золотую середину» своего профессионального становления.

На этапе идентификации – завершающем этапе обучения в вузе (4 курсы) – значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по выбранной квалификации. Появляются новые, становящиеся всё более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. В связи с образованием семьи, намечающимися перспективами уменьшается число межличностных контактов. Происходит постепенная дезинтеграция студенческих коллективов.

Умение рефлексировать включено в число общеучебных умений обязательных для овладения студентами педагогами высшей школы. Однако в настоящее время, несмотря на давнее обсуждение категории рефлексии в философской и психолого-педагогической литературе, а также понимании необходимости её овладения наблюдается дефицит рефлексивных практик в учебной деятельности студентов педагогов-психологов.

Требования к профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования во ФГОС ВО предусматривают, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции [90].

Нами был проведён анализ рабочих учебных планов бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 психология образования, практическая психология в образовании, психолого-педагогическое образование. Психология и педагогика дошкольного образования в КГПУ им.

В.П. Астафьева. В рабочих учебных планах отсутствуют дисциплины, в которых бы развитие рефлексии студентов обозначалось в целях или задачах, некоторые дисциплины предусматривают рефлексивную деятельность студентов, но в требованиях к уровню усвоения программы среди общих профессиональных компетенций не указана ОПК-4 (способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий).

Будущему профессионалу следует знать, какими умениями и способностями ему необходимо обладать, осознавать, в какой мере у него развиты данные умения и способности для эффективной самореализации в психолого-педагогической деятельности. Следовательно, подготовку к педагогической рефлексии и развитие необходимых для этого умений следует начинать в процессе профессионально-педагогической подготовки в процессе обучения в высшей школе до начала педагогической деятельности со способности студента к профессионально-личностной рефлексии – с соотнесения себя и возможностей своего «Я» с тем, что предъявляет избранная профессия.

На этапе обучения студентов педагогов-психологов в вузе, именно рефлексивное сознание студентов должно контролировать процесс построения образа своей будущей профессиональной деятельности, критически осмысливать его особенности. В связи с тем, что будущая педагогическая деятельность не всегда четко осознается как важное профессиональное качество и зачастую реализуется спонтанно, будущий педагог-психолог не осознает в полной мере специфику затруднений, их последствий для себя, не осмысливает в полной мере и себя, воспринимающего это затруднение и действующего по пути его преодоления.

Таким образом, мы можем говорить о недостаточной обеспеченности развития рефлексии, в том числе и профессиональной рефлексии в учебной деятельности студентов педагогов-психологов во время обучения в вузе.

Рассмотрим понятие, структуру и уровни профессиональной рефлексии в психолого-педагогической деятельности.

Термин «профессиональная педагогическая рефлексия» в психологии появился сравнительно недавно. Согласно Б.З. Вульфову, педагогическая рефлексия – это то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом [91].

Сегодня педагогическая рефлексия как объект научного изучения занимает одно из центральных мест в исследованиях, посвященных проблемам профессионального самосознания, профессионального самообразования: профессиональной культуры и профессиональной подготовки учителя (Б.З. Вульф, В.Н. Харьков, Г.М. Коджаспирова, Н.Т. Селезнева, В.А. Адольф, И.Ю. Степанова, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Е.П. Варда и др.).

В последнее десятилетие интерес к педагогической рефлексии значительно возрос в связи с проблемами формирования и развития педагогической рефлексии в процессе подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности (С.Н. Батрак, Е.Н. Дмитриева, В.Л. Матросов, О.В. Москаленко, В.А. Сластенин, Л.В. Подымова, Т.П. Руднева и др.) [30, 55, 74].

Большинство ученых используют термин «педагогическая рефлексия» для характеристики профессионального самосознания субъекта педагогической деятельности.

Ведущие специалисты, занимающиеся разработкой проблем качества подготовки специалиста для системы образования, сходятся в мнении о том, что педагогическая рефлексия является важным элементом профессиональной компетентности учителя (В.А. Адольф, И.Ю. Степанова, В.Н. Введенский, Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Г.М. Коджаспирова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) [2, 40, 47, 49].

Так, например, Н.В. Кузьмина соотносит педагогическую рефлексию с аутопсихологической компетентностью учителя в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. В.Н. Введенский считает, что рефлексия входит в регулятивную компетентность педагога, которая предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. В качестве составляющих регулятивной компетентности рассматривает целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результата деятельности. А.К. Маркова включает рефлексию ценностно-смысловой компонент профессионально-педагогической компетентности.

Исследования ученых о роли педагогической рефлексии в саморазвитии и самосовершенствовании личности и профессиональной деятельности педагога показали, что благодаря рефлексивной оценке у учителя формируется отношение к самому себе как субъекту профессиональной деятельности. Развитые рефлексивные процессы и способность к рефлексии являются необходимыми условиями преодоления эгоцентричности мыслительной деятельности, когда проблема рассматривается с одной, нередко – стереотипной, точки зрения. Только в том случае, когда учитель умеет посмотреть на себя и на свои действия со стороны, с позиции другого человека, принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои односторонние установки (С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, А.А. Тюков и др.). Без развитой рефлексии педагог не в состоянии стать и быть субъектом собственно творческой профессиональной деятельности. Таким образом, педагогическая рефлексия представляет собой важнейшее условие развития творческой индивидуальности учителя.

В профессиональной деятельности педагогическая рефлексия выполняет следующие функции:

- обеспечение профессионального самоопределения профессиональной адаптации будущего учителя ходе овладения им педагогической деятельностью (Э.Ф. Зеер, И.А. Савенкова);
- развитие осознанного отношения к совершаемой деятельности (Б.Ф. Вульф, И.Н. Семенов, А.А. Тюков, С.Л. Рубинштейн);
- осуществление системной целостной регуляции педагогической деятельности (В.П. Ковалев);
- детерминацию продуктивных и инновационных качеств творческого мышления (Л.М. Митина, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, В.Н. Харькин);
- повышение продуктивности педагогической деятельности (А.А. Реан, Т.И. Руднева);
- повышение уровня профессионализма, педагогического мастерства, профессиональной компетентности и способности к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и личностному росту на основе психологических механизмов самооценки, самоанализа и саморегуляции (А.А. Бизяева, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина);
- предохранение педагога от профессиональной деформации и таких негативных явлений, как «педагогические кризисы», «педагогическое истощение» (Л.М. Митина).

Российские ученые Б.П. Ковалев и С.В. Кондратьева [48] 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».

Для эффективной профессиональной деятельности и творческой самореализации студенту педагогу-психологу необходимо вырабатывать

собственную модель и стратегию организации профессиональной педагогической деятельности, эффективная разработка которых требует обращения к себе. Стоит отметить, что профессиональная рефлексия инициирует и запускает процессы оценки, наблюдения собственной деятельности и вырабатывает уникальные стратегии решения профессиональных задач. Как отмечает Е.Ф. Томина, профессиональная рефлексия субъекта обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего [82]. Она помогает преодолевать затруднения в учебной и профессиональной деятельности будущего педагога-психолога.

М.Ю. Двоглазова говорит о том, что профессиональная рефлексия, направленная на самоисследование социальных отношений, внутренних позиций, определяет построение успешной перспективы профессиональной самореализации в соответствии с наличными возможностями и ресурсами. Она интегрирует, организует, координирует другие профессиональные качества: компетентность, адекватность восприятия, мотивацию достижения [28].

Изучив мнения исследователей, подчеркнем значимость развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов для эффективного становления в педагогической профессии.

Важным для нашего исследования является рассмотрение понятия «развитие». В современном философском словаре развитие определяется как универсальное и фундаментальное свойство бытия, философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем. Познание процесса развития, его законов дает возможность управлять им. Развитие «... есть такое изменение состояний, которое происходит при условии сохранения их основы, т.е. некоего исходного состояния, порождающего новые состояния или основы, только и делает возможным осуществление закономерностей развития» [71]. Выражение «изменение качества» не означает исчезновения у системы ее основного, собственного качества. Указывая на фундаментальные черты развития и учитывая специфику диалектической концепции развития,

современные философы дают следующее определение понятия развития: «Развитие – это качественные, необратимые, направленные изменения, обусловленные противоречиями системы» [87].

Развитие вообще, и профессионального самосознания в частности, связано с разрешением противоречий и преодолением препятствий, затруднений, с которыми сталкивается (обнаруживает) профессионал в индивидуальном контексте личностно-профессионального развития [88].

Личность 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.

К наиболее характерным чертам данного процесса относятся: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, противоречивость, спиралевидность формы (цикличность), развертывание во времени.

Развитые рефлексивные процессы и способность к рефлексии являются условиями для преодоления эгоцентричности мыслительной деятельности, когда проблема рассматривается с одной, часто – стереотипной, предвзятой точки зрения. Только в том случае, когда педагог умеет посмотреть на себя и на свои действия с другой стороны, он оказывается в состоянии децентрировать своё творческое мышление и преодолеть свои односторонние установки (С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семёнов, А.А. Тюков и др.). Без развитой рефлексии педагог не в состоянии быть субъектом собственной профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная рефлексия в деятельности педагога-психолога представляет важнейшее условие развития его профессионализма в психолого-педагогической деятельности.

В целях подготовки высоко рефлексивных педагогов разработана концепция профессиональной педагогической рефлексии (С. Грант, П. Керби). Она основана на исследовательской парадигме профессиональной подготовки учителей, в основе которой лежит идея Д. Дьюи о принципиальном различии между стандартным и рефлексивным педагогом [94, 95]. В данную концепцию входят три основания: проблемный характер педагогических ситуаций; исследовательский подход в решении педагогических задач; онтологический статус совокупности всех явлений в системе образования.

Проблемный характер или «проблематичность» характеризуется рассмотрением конкретных ситуаций будущим педагогом с учетом всех условий и средств для её решения как альтернативных традиционному, стереотипному подходу. Будущий педагог пытается оценить ситуацию «свежим» взглядом, осознавая уникальность, неповторимость каждого отдельного случая, задумываясь по поводу самых традиционных вопросов, ничего не принимая «на веру».

Для второго основания характерно не только декларирование, но и практическое обеспечение исследовательского подхода в решении педагогических задач. Это указывает на то, что профессиональную подготовку будущих педагогов рекомендуется ориентировать на развитие умений исследовательской деятельности, формирование рефлексивного мышления.

Третье основание, вытекающее из социального характера содержания профессионально-педагогического образования, предполагает, что рефлектирующий педагог при анализе своей деятельности опирается не только на профессиональные, но и на социально-значимые критерии, оценивая процесс обучения, как с точки зрения его адекватности психологическим особенностям обучающихся, так и с точки зрения соответствия его содержания и уровня целям и потребностям общества [39].

Отметим, что на ступени высшего образования у студента проявляется необходимость формирования способности и готовности самостоятельно и результативно действовать в реальных профессиональных ситуациях [22]. Поэтому эффективность и востребованность педагога-психолога определяется способностью самостоятельно развивать сформированные умения для продолжения обучения, готовностью самостоятельно результативно действовать в реальных ситуациях будущей профессиональной деятельности [63]. Как указывают Е.Ю. Азбукина, И.Г. Бессонова и др. исследователи, решению проблемы профессионального саморазвития способствует профессиональная рефлексия [3], развитие которой необходимо педагогически обеспечить.

В данной работе мы будем понимать педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студента педагога-психолога как процесс целенаправленного педагогического воздействия на студента с целью развития у будущего профессионала рефлексии как профессионально важного качества.

Знание структуры профессиональной рефлексии является необходимой основой для проведения диагностической и коррекционно-развивающей работы, способствующей разработке средств организации развития субъекта в образовательном процессе вуза, в том числе и педагогического обеспечения.

В.А. Толочек определяет структуру профессиональной рефлексии как устойчивость, инвариантность; внутреннюю организацию; совокупность некоторых связей, отношений, компонентов, элементов, определяющих качество данной системы [81]. В свою очередь, структура состоит из компонентов, которые определяют сущность профессиональной рефлексии. Выявление и разработка компонентов способствует наиболее четкому отражению процесса протекания профессиональной рефлексии и пониманию её механизма. При этом компонент понимается как составная часть структуры [91].

С.С. Кашлев в работе «Методы интерактивного обучения» выделяет три основных компонента:

- фиксирование состояния развития – человек направляет внимание на текущее состояние развития его профессиональных навыков, знаний, констатируя уровень и качество, на котором сейчас находятся его знания, умения, навыки;

- определение причин и причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития;

- оценка развития участниками педагогического процесса от состоявшегося взаимодействия – мнение о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, общения, педагогических технологий); установление самим субъектом качества, степени, уровня развития, качества реализованного взаимодействия [44].

По мнению С.С. Кашлева, первый компонент проявляется во многих сферах:

- сфере ценностных ориентаций (что явилось личностной ценностью, как обогатился спектр ценностей, в чем проявилась ценность);

- деятельностной сфере (какую деятельность это взаимодействие провоцирует, какую корректирует, от какой заставляет отказаться, насколько обогащает опыт деятельности);

- сфере умений (какие умения приобрел/нет, как изменился уровень умений);

- сфере интересов (какие интересы появились, на что они направлены, уровни интересов);

- сфере сознания (произошло ли осознание своей деятельности, осознает ли себя субъектом деятельности/взаимодействия, как изменилась «Я-концепция» (система представлений о себе), самооценка своей деятельности);

– гностической сфере (что произошло со знаниям, произошло ли их наращивание, углубление, систематизация, что нового узнал).

Для второго компонента рефлексии С.С. Кашлев выделяет возможные причины текущего состояния:

- успешность деятельности, взаимодействия;
- смена видов деятельности;
- интересное содержание;
- благоприятная атмосфера общения; возможность творчества;
- полилог; диалог; личностная ценность;
- значимость обсуждаемых проблем, или осуществляемой деятельности; инновационные педагогические технологии.

Третий компонент проявляется в оценке уровня развития участниками состоявшегося педагогического взаимодействия своих рефлексивных качеств и умений [44].

Также выделяют когнитивный, аффективный и оценочно-регулятивный (М.Ю. Двоеглазова); аналитический, проективный и интрокоммуникативный (А.И. Троянская); мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, эмоциональный и оценочный (Ю.Н. Прачев) компоненты профессиональной рефлексии. Безусловно, наличие большого количества подходов при определении структуры профессиональной рефлексии и значительное разнообразие структурных компонентов свидетельствуют о многоплановости и объективной сложности данного явления.

И.А. Стеценко рассматривает профессиональную педагогическую рефлексия как деятельность, имеющую сложную структуру. Согласно представлениям ученого, психологическую структуру педагогической рефлексии составляют *мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, аффективный, оценочный и нравственно-волевой компоненты.*

В содержание *мотивационно-целевого компонента* рефлексивной деятельности педагогов входят: потребность в рефлексивной деятельности,

положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии и осознание целей ее использования.

Когнитивно-операционный компонент содержит знания, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, профессиональные умения учителя по осуществлению рефлексивной деятельности.

Аффективный компонент включает эмоции, сопровождающие практические действия педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, чувство уверенности в успехе.

В *оценочный компонент* входят самооценка и контроль рефлексивной деятельности, а в нравственно-волевой входят личностные качества, способствующие эффективной рефлексивной деятельности [71].

А.А. Головин в своём исследовании выявил ряд взаимосвязанных критериев и их показателей при формировании профессиональной рефлексии бакалавров:

– критерий согласованности (осознание наличия и уровня развития профессионально важных личностных качеств, готовность к самоанализу и самооценке личностного соответствия педагогической профессии, способность корректировать качества личности в соответствии с требованиями педагогической профессии);

– критерий затруднения (способность распознавать психолого-педагогические барьеры, готовность преодолевать затруднения в учебно-профессиональной деятельности, способность конструктивно использовать барьеры в учебно-профессиональной деятельности);

– критерий саморазвития (осознание механизмов профессионального роста, потребность в самосовершенствовании, стремление к творческому саморазвитию, самообразованию);

– критерий потенциала (осознание личностного потенциала, готовность задействовать личностный ресурс в учебно-профессиональной

деятельности, способность активизировать и использовать личностный потенциал в учебно-профессиональной деятельности);

– критерий неопределенности (способность прогнозировать и оценивать педагогические риски, готовность к выработке альтернативных решений в ситуации риска, способность принимать креативные решения в нестандартных ситуациях) [23].

Несмотря на достаточную разработанность проблемы педагогической рефлексии, при анализе её содержания, как нами было выявлено, приоритетным для исследователей является содержание её структуры (компоненты и их взаимосвязь), тогда как характеристика уровней развития педагогической рефлексии во многом остается фрагментарной. Задача определения уровней формирования педагогической рефлексии особенно актуальна в контексте образования будущих педагогов-психологов, поскольку для оценки эффективности решения задач формирования профессионально-педагогической рефлексии необходимо опираться на конкретизированное представление об уровнях развития педагогической рефлексии.

Таким образом, на основании анализа существующих компонентов в структуре педагогической рефлексии выделим следующие основные компоненты, определяющие специфику её развития: мотивационно-целевой, когнитивно-деятельностный, коммуникативно-личностный и контрольно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент выражает потребность в профессионально-педагогической рефлексии, необходимость осознания мотивов и целей её использования в будущей профессиональной работе. Основой мотивационно-целевого компонента являются: удовлетворенность педагогической деятельностью, направленность студентов на саморазвитие и самовоспитание, стремление к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Когнитивно-деятельностный компонент включает в себя знания, конкретизирующие теоретические основы профессионально-педагогической

рефлексии, а также профессиональные умения учителя, позволяющие осуществлять рефлексивную деятельность. Данный компонент интегрирует интеллектуальные способности и профессионально-личностные качества, которые в сочетании позволяют судить о степени креативности педагога в профессиональной деятельности и его способности генерировать новые способы решения психолого-педагогических задач. Выражается в творчестве мышления. Направленность на развитие личностных и субъектно-деятельностных качеств, способствующих эффективному осуществлению рефлексивной деятельности.

Коммуникативно-личностный компонент совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, ориентированность в различных ситуациях общения, а также система внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного взаимодействия, основанного на личностных качествах, собственном чувственном опыте, понимании себя и других.

Контрольно-оценочный компонент предполагает оценку и самооценку рефлексивной деятельности студента. Он включает в себя адекватную личностную и профессиональную самооценку, осознание своих переживаний и состояний.

На каждом этапе профессионального обучения студентов педагогов-психологов качественно преобразуются те или иные компоненты профессиональной рефлексии, следовательно, можно говорить об уровнях развития данного качества. Говоря о развитии, мы имеем в виду некий конечный результат, на который направлен этот процесс. Результатом развития профессиональной рефлексии студента педагога-психолога призвана стать сформированность всех компонентов профессиональной рефлексии, т.е. будущему педагогу-психологу необходимо быть готовым к осуществлению рефлексии в профессиональной деятельности в целом. Поэтому в своём исследовании мы выделили *низкий, средний и высокий уровни развития профессиональной рефлексии* студента педагога-психолога.

Под уровнем нами понимается степень выраженности основных компонентов профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов. Проведенный анализ научной литературы [28, 41, 48] позволил заключить, что уровни развития профессиональной рефлексии могут быть классифицированы по различным основаниям. В исследованиях М.Ю. Двоглазовой выделяются продуктивный, репродуктивный, защитный и эмоциональный уровни личностной рефлексии обучающихся [28].

Субъекты с продуктивным уровнем реализации характеризуются целенаправленным, организованным характером личностной рефлексии; активной личностной позицией; высокой вовлеченностью в анализ проблемной ситуации; доминированием смысловой сферы над содержательной; осознанием средств и способов достижения результата; решением проблемной ситуации на полной ориентировочной основе; креативностью в решении ситуаций. Продуктивный уровень реализации личностной рефлексии характеризуется тем, что субъект отображает самого себя во всем многообразии своих характеристик, делает объектом анализа и оценки собственные качества, действия; обучающемуся свойственна высокая вовлеченность личности в анализ проблемной ситуации, доминирование смысловой сферы над содержательной; осознание средств и способов достижения результата; решение проблемной ситуации осуществляется на полной ориентировочной основе, точный ответ рассматривается в качестве одного из возможных (но не единственно верного), присущ креативный подход к решению ситуаций.

Репродуктивный уровень проявляется в стихийном, неорганизованном характере протекания рефлексивных процессов, получении случайного результата рефлексии; поверхностном анализе информации, осуществляемом не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей.

Эмоциональный уровень характеризуется крайним эмоциональным реагированием на ситуацию, без ее осмысления и осмысления себя в ней, без

поиска рационального способа разрешения. Защитный уровень выражается в применении механизмов психологических защит с целью ухода от осознания травмирующей субъекта информации [37, с. 23].

В классификациях, основанных на разработках А.В. Карпова, С.Э. Ковалева, В.В. Пономаревой и И.М. Скитяевой, – выделяют низкий, средний и высокий уровни сформированности профессиональной рефлексии будущего специалиста. Низкий уровень характеризуется тем, что будущему специалисту в меньшей степени свойственно задумываться над своими действиями и поступками окружающих. Ему сложно прогнозировать свою деятельность, ставить себя на место других людей и предсказывать их поведение [41]. Для среднего уровня сформированности профессиональной рефлексии характерны средняя глубина осознания своих действий, периодически выраженная потребность, недостаточная точность, интенсивность [48]. Высокий уровень сформированности профессиональной рефлексии будущего специалиста указывает на склонность к анализу своей деятельности, поступков других людей, причин и последствий произошедших событий. Высокорефлексивному обучающемуся эффективно удаётся планировать свою деятельность, прогнозировать её возможные последствия, ставить себя на место других людей, понимать их [43]. Профессиональная рефлексия на таком уровне приобретает организованный, целенаправленный характер.

Таким образом, исходя из теоретического анализа научных источников по исследуемой проблеме, а также на основании компонентов, определяющих структуру профессиональной рефлексии, нами были выделены уровни сформированности профессиональной рефлексии студента педагога-психолога: *высокий, средний и низкий* (таблица 2).

Уровни сформированности профессиональной рефлексии
студента педагога-психолога

Уровни/ компоненты	Высокий	Средний	Низкий
Мотивационно-целевой	Студент испытывает потребность в рефлексивной деятельности, имеет положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии и осознаёт цели её использования.	Студент испытывает потребность в рефлексивной деятельности ситуативно, либо в связи с задаваемой ситуацией извне, имеет нейтральное отношение к совершенствованию педагогической рефлексии, осознаёт цели её использования частично.	Студент не испытывает потребности в рефлексивной деятельности, имеет негативное отношение к совершенствованию педагогической рефлексии и не осознаёт целей её использования.
Когнитивно-деятельностный	Студент имеет выраженную направленность на саморазвитие и самовоспитание, стремится к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками конкретизирующими и расширяющими теоретические основы педагогической рефлексии. При решении задач и осмыслении различных педагогических ситуаций преобладает творческая составляющая. Готов преодолевать возникающие затруднения в учебно-профессиональной деятельности, работает над собой, стремится к творческому саморазвитию, самообразованию.	Студент имеет направленность на саморазвитие и самовоспитание, стремится к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, входящими только в теоретические основы изучаемых дисциплин в вузе. Способен к творческому подходу при осмыслении и решении задач. Не всегда готов преодолевать возникающие затруднения в учебно-профессиональной деятельности, работает над дополнительными заданиями время от времени, не стремится к творческому саморазвитию, самообразованию.	Студент не имеет направленности на саморазвитие и самовоспитание, не стремится овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками. Слабо выражена творческая составляющая деятельности. При решении задач действует по шаблону, не готов к творческому осмыслению и решению ситуации. Не готов преодолевать возникающие затруднения в учебно-профессиональной деятельности, не стремится к творческому саморазвитию, самообразованию.

Уровни/ компоненты	Высокий	Средний	Низкий
Коммуникативно-личностный	Студент владеет эффективными техниками коммуникативного процесса, ориентирован на различные ситуации общения, способен выстраивать продуктивное взаимодействие, основанное на понимании себя и других. Обладает качествами личности, соответствующими требованиям педагогической профессии.	Студент обладает совокупностью знаний, умений и навыков эффективного протекание коммуникативного процесса, ориентирован на различные ситуации общения, способен выстраивать продуктивное взаимодействие, основанное на чувственном опыте. Обладает частично качествами личности, соответствующими требованиям педагогической профессии.	Студент обладает совокупностью знаний, умений и навыков эффективного протекание коммуникативного процесса, ориентирован на различные ситуации общения, способен выстраивать продуктивное взаимодействие, основанное на чувственном опыте. Не обладает качествами личности, соответствующими требованиям педагогической профессии.
Контрольно-оценочный	Студент имеет высокий уровень самоосознания, осознаёт свой потенциал, возможности. Самостоятельно осуществляет самооценку и контроль собственной рефлексивной деятельности, четко осознает наличие и уровень развития своих профессионально важных личностных качеств, осознаёт причину своих переживания и состояния.	Студент имеет средний уровень самоосознания, частично осознаёт свой потенциал, возможности. Самостоятельно или с помощью другого осознает наличие и уровень развития своих профессионально важных личностных качеств осуществляет самооценку и контроль собственной рефлексивной деятельности, может осознать причину своих переживаний и состояний, чаще при помощи другого.	Студент имеет низкий уровень самоосознания, не осознаёт свой потенциал, возможности. Не задумывается над вопросом о наличии профессионально важных личностных качеств. Может осуществить самооценку и контроль собственной рефлексивной деятельности с помощью другого. Не осознаёт причину своих переживаний и состояний.

Рассмотренные в данном параграфе структура и уровни профессиональной рефлексии будут учитываться нами при реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов.

1.3. Педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза

Развитие вообще, и профессионально-значимых качеств в частности, связано с разрешением противоречий и преодолением препятствий, затруднений, с которыми сталкивается (обнаруживает) профессионал в индивидуальном контексте [85, с. 31].

Результативность педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза предполагает соответствие комплексу некоторых условий.

Для развития студентов в психологической науке выделены основные психолого-педагогические условия, которые отвечают за формирование предпосылок к стремлению реализации себя в профессии. Это системный подход организации их психологической подготовки, одной из составляющих которого является установление между преподавателями и студентами субъект-субъектных отношений, что является условием качественного взаимодействия и влияние на ценности студентов. Также в науке обозначена важность умения педагога влиять на ценности студентов, изменяя их и ориентируя на саморазвитие, актуализируя потребности самореализации и повышая их компетентность в сфере психолого-педагогической профессиональной деятельности.

Если сравнивать человека с животным, то известно, что животное может действовать только в пределах воспринимаемой здесь и сейчас ситуации, оно не может выйти за ее пределы, усвоить отвлеченный принцип. Животное – раб непосредственно воспринимаемой ситуации. Поведение

человека же характеризуется способностью абстрагироваться от данной конкретной ситуации и предвосхищать последствия, которые могут возникнуть в связи с этой ситуацией. Таким образом, отличительной чертой человека является не только наличие сознания или осознанности, но и способность к рефлексии.

В диссертационном исследовании Г.Г. Ермаковой описаны следующие условия развития профессиональной рефлексии студентов.

1. Первое условие для развития профессиональной рефлексии будущих специалистов – это специальная и хорошо организованная рефлексивная деятельность в ходе учебы. 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 реативной работы специалистов [32]. 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 грамотного специалиста важно скорректировать эту цель согласно требованиям ценностных ориентаций своей деятельности.

В роли способов деятельности у автора выступают умения быть готовым к пересмотру своей действий и умение 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, мы изучили работу Г.И. Щукиной [89]. Исследователь размышляет о возможностях использования рефлексивной деятельности в направленном формировании личности в ходе процесса обучения. Для нее главный результат педагогического процесса – организация деятельности обучающихся. В этом случае необходимо проанализировать рефлексивную деятельность сквозь призму её структуры. В работах Г.И. Щукиной была разработана педагогическая структура деятельности, выделены её компоненты: мотивы, цель, предметные действия, содержание, результат и умения. Так, для рефлексивной деятельности характерны такие свойства деятельности, 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 рефлексию, мы должны делать акцент именно на процессе деятельности, её построении, выработке стратегий и самое главное – на ее анализе.

2. Второе условие развития 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 [11].

Применимо к нашему диссертационному исследованию рефлексивная среда – это не только процесс обучения в высшей школе (посещение занятий и сдача сессий), но и процесс профессиональной деятельности студентов – различные виды практик. И на этом, по-нашему мнению, необходимо делать больший акцент, т.к. 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 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, 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: 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 её 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 её* и *над ней* для выработки своего суждения. Именно в качестве такого «выхода» в нашем исследовании служили сочинения студентов после прохождения программы по развитию профессиональной рефлексии, 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 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 рефлексию.

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

- 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 высшей школе должен организовываться так, чтобы у студентов с первого курса рефлексия формировалась целенаправленно. Важно разделить рефлексию по поводу

своей учебы из позиции студента и рефлексию студента по поводу своей деятельности с позиции педагога-психолога.

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 последнему курсу в ходе практики.

Понятие «педагогическое обеспечение» является общенаучным и представляет собой специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и профессиональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса.

Под педагогическим обеспечением А.И. Тимонин понимает специфическую педагогическую деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида, который предполагает определение функционального назначения вхождения и организацию учебно-воспитательного каждого ресурса [80].

Характеризуя педагогическое обеспечение, многие ученые подчеркивают, что ему присущи: многогранность (ресурсность, мощность, целесообразность и др.), динамичность, многоуровневость. По своей статусной роли педагогическое обеспечение – интегрирует в себе элементы, связи и отношения, существующие в образовательном процессе, на которые можно воздействовать педагогическими средствами. Сущность педагогического обеспечения заключается в осуществлении согласованных по целям, времени и месту мер, способов и действий, направленных на повышение эффективности функционирования и развития когнитивных процессов, совершенствование его содержания, методики и организации в

целях создания необходимых условий для педагогической и познавательной деятельности преподавателей и студентов вуза. Педагогическое обеспечение правомерно рассматривать как подсистему системы качества образования в вузе, которая строится по принципу дуальности: единства функционирования и развития [50, с. 68].

Внедрение педагогического обеспечения осуществляется на двух этапах: *погружение в кризис* (осознание собственных профессиональных дефицитов и актуализация потребности студентов в развитии профессиональной рефлексии) и *сопровождение при выходе из кризиса* (развитие проблемно-рефлексивного мышления будущих педагогов-психологов посредством включения в процесс разрешения проблемных профессионально-ориентированных задач и педагогических ситуаций).

В качестве необходимого атрибута динамического процесса профессионального самоопределения личности исследователи определяют кризисные явления. Проблеме кризисов на всех уровнях профессиональной деятельности посвящены труды Зеера Э.Ф., Климова Е.А., Марковой А.К., Пряжниковой Е.Ю., Сыманюк Э.Э. и др. Кризисы профессионального самоопределения – это непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания у субъекта деятельности, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития [35, 64, 46].

Кризис является неотъемлемой частью человеческого бытия. Опыт, полученный при переживании кризиса, оказывает существенное влияние на становление личности, ее жизненный путь. Кризис возникает во внутреннем мире человека – конструкте, связывающем личность и сознание. Осознание рассогласования прерывает непрерывность функционирования целостного психического образа, он утрачивает симультанный характер и сукцессивно проявляется в деятельности переживания. В условиях «разворачивания» образа открывается возможность для переживания реальности ядерных

структур образа мира, а также для исследования вовлеченности этих структур в процесс переживания личностного кризиса.

Внутренним условием возникновения и переживания личностного кризиса являются развитые механизмы рефлексии. Функция рефлексии как интегрального качества психики состоит в детерминации самой возможности развертывания кризиса, а также в «сопровождении» его переживания. Дезинтеграция сопровождается состоянием растерянности, дезорганизации, противоречивости, неопределенности, возникающим вследствие «невозможности жить, реализовывать внутренние необходимости жизни» [7].

Обращение к этимологии слова *кризис* позволяет выделить существенные характеристики этого понятия. В переводе с древнегреческого языка кризис означает крутой поворот, переломный момент. Более раннее значение слова «кризис», прослеженное до греческого языка и санскрита, включает в себя две составляющие: кризис как очищение: индивид должен быть освобожден от лишнего, очищен; и кризис как решение: индивид должен выбрать между двумя возможностями, т.е. сделать выбор, касающийся направления, пути, которому он собирается следовать [54].

В нашем исследовании этап «погружение в кризис» – предполагает подготовку студентов к перестройке мышления, актуализацию потребности в личностных и профессиональных изменениях посредством погружения в состояние кризиса. Чтобы изменить психологические установки студентов, необходимо подвергнуть их воздействию стресса. Т.е., погрузить их в экстремальную ситуацию, добившись состояния концентрации и мобилизации внутренних сил и резервов. Это достигается доведением студентов до осознания собственных профессиональных дефицитов, а для того, чтобы осознание собственных дефицитов не вылилось в агрессию против себя, педагога или в эмоционально негативное, отчуждённое состояние, необходимо обеспечить второй этап «сопровождение при выходе из кризиса», а также обозначить пути выхода из него.

При использовании подобной технологии развития обязательны к соблюдению следующие правила:

- добровольность участия (если я не хочу, то могу не участвовать, а остаться вне пространства, и подключиться только на последнем этапе анализа полученного опыта, чтобы услышать тех, кто участвовал);

- ориентация на себя (участник опирается только на свои чувства и желания, а не на то, как то или иное действие будет выглядеть в глазах других);

- позволение себе проживать разные состояния (даже если такого никогда не бывало и не будет со мной в жизни, я позволяю себе погрузиться в это и прожить это).

Студент сталкивается с необходимостью принимать решение относительно собственной жизни в условиях дефицита личностных ресурсов (проблематизируются сами основания такого решения).

Таким образом, учебно-профессиональный кризис обладает признаками, присущими любому кризису как психологическому явлению в связи с тем, что он включает в себя динамическую составляющую (остановку текущей жизнедеятельности и резкое изменение вектора движения), и в то же время он несет в себе собственно личностную – ценностно-смысловую составляющую (выбор, принятие решения).

Основываясь на методологии деятельностного подхода, разрабатываемого в школе А.Н. Леонтьева, которая, в свою очередь, является одной из составляющих большого научного направления – школы Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева – А.Р. Лурии, – динамика личностного кризиса может быть описана через последовательное разворачивание трех основных этапов. Основаниями для дифференциации этих этапов служат:

- динамика кризисных переживаний;
- смена стратегии переживания;
- динамика направленности рефлексии.

Таким образом, опираясь на исследования А.А. Вербицкого, О.В. Вязовой, О.Г. Грохольской, Т.М. Давыденко, Г.Г. Ермаковой, Н.Г. Иванцевской, И.Г. Липатниковой, Н.Д. Никандрова, Н.М. Пинегиной, В.А. Слостенина, О.В. Хаустовой, И.П. Цвелюх, Т.И. Шамовой и др., а также на мнение экспертов, – мы выявили, что следующие этапы и условия являются необходимыми для реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Первым этапом для осуществления педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза мы определили *погружение студентов в кризис*. На данном этапе студент осознаёт наличие или отсутствие у самого себя каждого из необходимых и достаточных умений структурных компонентов процесса саморазвития, студенты педагоги-психологи делают выводы о наличии определённых личностно-профессиональных проблем реализации в будущем педагогической профессии.

Условием, необходимым для реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза на данном этапе, будет являться *актуализации потребности студента педагога-психолога в профессиональной рефлексии*.

Залогом будущего профессионального успеха для обучающихся является постоянно поддерживаемый интерес к выбранной профессии, к получаемым знаниям. По мнению Н.Г. Иванцевской, в ходе учебно-профессиональной деятельности у обучающегося формируется собственная стратегия получения знаний, которая впоследствии переходит на сферу профессиональной деятельности. Именно осознание важности получаемых знаний даёт мотивацию в процессе обучения, которая необходима для профессионального становления будущего специалиста [38].

Термин «актуализация» происходит от латинского «actualis» (деятельный) и понимается как переход из состояния возможности в состояние действительности [24]. Важно, чтобы в процессе профессионально-педагогической подготовки для будущего педагога-психолога были созданы условия для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств своей деятельности, рефлексии результатов, а также осуществлялся перевод учебных профессионально-ориентированных задач и педагогических ситуаций в жизненно важные проблемы студента. Отношения преподавателей с обучающимися следует строить исключительно на основе доверия, открытости, диалога, для создания позитивной атмосферы. В таких условиях возможна актуализация потребности студента в развитии профессиональной рефлексии. Рефлексивный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего педагога-психолога предусматривает стимулирование внутренних усилий личности: её саморазвитие, стремление к личностному и профессиональному росту. Данный подход связан с внутренними условиями рефлексивной среды, при которых личность осознает смысл предпринимаемых действий. Кроме того, насыщенная рефлексивная среда способствует возникновению у будущего специалиста потребности в рефлексии [32].

Вторым этапом для осуществления развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза мы определили *сопровождение при выходе из кризиса*. На данном этапе студент с помощью ведущего педагога-психолога овладевает новым способом действия на специально организованных практических занятиях.

Важным педагогическим условием развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов на данном этапе является *создание рефлексивной среды* в ходе профессионально-педагогической подготовки студентов.

Е.П. Белозерцев отмечает следующие трактовки термина «среда»: совокупность всех условий, окружающих данный предмет, человека и воздействующих на них (прямо или косвенно); совокупность влияний, которые изменяют и определяют развитие жизни [9]. В психолого-педагогической литературе (Б.В. Всесвятский, Дж. Дьюи, И.И. Ильясов, М.В. Кларин, А.И. Савенков и др.) акцентируется внимание на том, что для решения исследовательских задач следует создавать специальную развивающую среду, обеспечивающую необходимые условия для профессионального становления [83] и др.

Ю. Степанов указывает, что создание на рабочем месте рефлексивной среды является наиболее эффективным методом формирования профессиональной рефлексии. В диссертационном исследовании А.А. Бизяевой под рефлексивной средой понимается система условий развития личности, открывающая ей возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Автор выделяет функции такой среды:

- 1) развивающая;
- 2) организующая;
- 3) регулятивная;
- 4) социальная;
- 5) интегрирующая;
- 6) смыслотворческая [11].

Л.М. Ильязова и Л.Б. Соколова выделяют требования к рефлексивной среде:

- 1) рефлексивная образовательная среда соразмерна развивающейся в ней личности;
- 2) организация в ней носит социально-личностный характер;
- 4) рефлексивная образовательная среда вариативна, обучающийся и преподаватель имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей;

5) рефлексивная образовательная среда направлена на формирование у субъектов всех видов рефлексии и повышение ее уровней [27, 39].

Рефлексивная среда в системе профессионально-педагогической подготовки будущего педагога-психолога включает:

– неопределенность, стимулирующую личность на поиски собственных ориентиров самореализации;

– свободный выбор, связанный с вариативностью и предоставляющий будущему педагогу возможность самостоятельного поиска творческих решений профессиональных ситуаций;

– информационно-деятельностную направленность содержания и форм представления учебного материала, что обеспечивает высокий уровень самостоятельности учебно-познавательной деятельности;

– диалогичность, позволяющую направить в нужное русло познание и созидание собственного Я; фактор времени, связанный с процессом организации рефлексии на занятии [83].

Таким образом, создание рефлексивной среды в ходе профессионально-педагогической подготовки в вузе призвано способствовать эффективности развития профессиональной рефлексии студента педагога-психолога.

Следующим педагогическим условием выступает *включение студентов педагогов-психологов в решение проблемных задач и педагогических ситуаций.*

Элементы проблемного обучения, появившись в период античности, развивались в эпоху Просвещения: эвристические беседы Сократа, проблемные диалоги Ж.-Ж. Руссо. В истории отечественной педагогики примером проблемного изложения материала являются лекции К.А. Тимирязева. В высшей школе проблемное обучение заключается в «чтении проблемных лекций», что подразумевает под собой необходимость ставить профессионально-педагогические проблемы, а на практике реализуется в постановке вопросов и решении задач. Проблемное

обучение представляет собой систему приемов, обеспечивающих целенаправленные действия педагога по организации включения механизмов мышления и поведения обучающихся путем создания проблемных ситуаций [33]. Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед обучающимися проблемные задачи, побуждая искать способы и средства их решения [15].

Проблемное обучение осуществляется в трёх основных формах:

– проблемного изложения материала преподавателем в лекциях (проблемные лекции);

– частично-поисковой деятельности обучающихся при участии преподавателя во время проведения практических, семинарских и лабораторных занятий;

– самостоятельного исследования и решения проблемной ситуации, осуществляемого обучающимися под руководством преподавателя при написании рефератов, курсовых работ, дипломных проектов, при выполнении исследовательской работы в научных кружках и лабораториях [62].

Проблемное обучение способствует развитию умственных способностей, самостоятельности и творческой деятельности студентов педагогов-психологов, оно обеспечивает прочность и действенность знаний, поскольку эмоционально по своей природе, вызывает чувство удовлетворения от познания [64]. Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения проблемы.

Как справедливо отмечает в исследовании личностных факторов развития профессиональной рефлексии М.В. Романова, во время обучения в высшей школе необходимо ориентировать на задачный и проблемный уровни. Проблемные ситуации в процессе обучения задают вектор развития профессиональной рефлексии. Особенно важным это является для студентов

педагогов-психологов, т.к. профессиональная рефлексия является их профессионально важным качеством.

Решение будущими педагогами-психологами проблемных задач и педагогических ситуаций является важным не только в процессе академического обучения (в рамках семинарских, тренинговых и консультативных занятий), но и в практической деятельности в рамках учебной и производственной практик. В результате рефлексивно-инновационного взаимодействия либо изменяется будущий педагог в направлении профессионального становления и развития, либо меняется деятельность в рамках практического применения знаний [65].

Таким образом, для соблюдения данного педагогического условия необходимо: обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы; обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного); значимость для обучаемого информации, получаемой при решении проблемы [66].

Мы придерживаемся мысли, что будущий педагог-психолог сможет состояться как профессионал только в том случае, если овладеет умениями и опытом решать профессиональные ситуации в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки в процессе обучения в вузе. Для достижения данной задачи необходимо, чтобы познавательная деятельность будущего педагога-психолога была адекватна профессиональной деятельности, т.е. была квазипрофессиональной: воспроизводила в себе черты той профессионально-педагогической деятельности, к которой готовится студент.

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели условия, необходимые для эффективной реализации педагогического обеспечения, рассмотрели структуру и понятие педагогического обеспечения, и предположили, что для результативного развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза

необходимо наличие двух этапов: погружение в кризис и сопровождение при выходе из него, а также реализация комплекса следующих педагогических условий:

- актуализация потребности студентов в профессиональной рефлексии,
- создание рефлексивной среды в ходе профессионально-педагогической подготовки в вузе,
- включение студентов педагогов-психологов в решение проблемных задач и педагогических ситуаций.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Профессиональную рефлексию студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза можно рассматривать как обязательный элемент будущей профессиональной деятельности, обеспечивающий процесс самоидентификации в профессии посредством систематизации полученных знаний и выстраивания картины профессиональной реальности, что открывает возможности будущего профессионального развития. Развитие профессионально важного качества – профессиональной рефлексии – становится одной из главных задач, стоящих перед высшим образованием.

Одна из задач исследования заключалась в раскрытии понятия «профессиональная рефлексия». В ходе исследования было установлено, что профессиональная рефлексия студента педагога-психолога – профессионально важное качество, заключающееся в оценочном осмыслении себя как будущего профессионала. В процессе исследования нами была дана психолого-педагогическая характеристика студентам педагогам-психологам. В ходе анализа рабочих учебных планов бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 было выявлено, что развитие рефлексии в учебной деятельности студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза недостаточно обеспечена. Далее мы рассмотрели понятие «развитие» и определили необходимость развития профессиональной рефлексии, как

важнейшего условия развития профессионализма в психолого-педагогической деятельности. На основании анализа существующих компонентов в структуре педагогической рефлексии нами были выделены следующие основные компоненты, определяющие специфику развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов: мотивационно-целевой, когнитивно-деятельностный, коммуникативно-личностный и контрольно-оценочный. Исходя из теоретического анализа научных источников по исследуемой проблеме, а также на основании компонентов, определяющих структуру профессиональной рефлексии, нами были разработаны уровни сформированности профессиональной рефлексии студента педагога-психолога: высокий, средний и низкий.

Следуя логике диссертационного исследования, мы выявили условия, необходимые для результативной реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов, определили структуру и понятие педагогического обеспечения, и предположили, что для развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза необходима организация двух этапов: погружение в кризис и сопровождение при выходе из него, а также комплекса следующих педагогических условий:

- актуализацию потребности студентов в профессиональной рефлексии,
- создание рефлексивной среды в ходе профессионально-педагогической подготовки в вузе,
- включение студентов педагогов-психологов в решение проблемных задач и педагогических ситуаций.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

2.1. Организация опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза

Разработанные компоненты и показатели уровня развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза легли в основу опытно-экспериментального исследования по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза проводилась в два этапа.

1. Констатирующий эксперимент в контрольной и экспериментальной группах, направленный на выявление актуального уровня развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза;

2. Формирующий эксперимент в экспериментальной группе – реализация педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза по специально разработанной программе элективного курса, а также анализ итогов его реализации, направленный на проверку результативности педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Целью констатирующего эксперимента явилось определение уровня развития профессиональной рефлексии педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

Задачами констатирующего эксперимента выступили:

– выбор диагностических методик, направленных на выявление наличного уровня развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов;

– диагностика уровня сформированности профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в рамках традиционно организованного учебного взаимодействия;

– обработка результатов диагностики констатирующего эксперимента.

Поставленные в исследовании задачи обеспечивались известными и принятыми в педагогике и психологии методами. Уровень развития профессиональной рефлексии педагогов-психологов в образовательном процессе вуза исследовался комплексом методик. Полученные по каждой из методик данные и их интерпретация могут рассматриваться как ориентировочные, предварительные, требующие подтверждения и уточнения. Только совпадение результатов, полученных с помощью разных методик, даёт основание говорить о достоверности выводов.

В ходе опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 69 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профилям: Психология образования, Практическая психология в образовании, Психология и педагогика дошкольного образования; 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Дошкольное образование, которые составили экспериментальную и контрольную группы.

Определение уровней развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов потребовало применения комплекса методов научно-педагогического исследования, в связи с тем, что в структуре профессиональной педагогической рефлексии студентов педагогов-психологов мы выделили компоненты: мотивационно-целевой, когнитивно-

деятельностный, коммуникативно-личностный и контрольно-оценочный. Нами были выбраны методики, направленные на изучение данных компонентов. Для определения содержания профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов использовались сочинения студентов педагогов-психологов, затем проведен их контент-анализ. Студенты описывали не только свои чувства, но и оценивали приобретённые умения и опыт, освоенные в элективном курсе с реализованным педагогическим обеспечением развития профессиональной рефлексии.

Для определения уровня развития рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза мы использовали следующие методики: методика определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов), методика определения рефлексивности (А.В. Карпов), методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников), тест на оценку самоконтроля личности в общении (М. Снайдер).

Методика определения рефлексивности (А.В. Карпов)

Методика представляет собой опросник, предназначенный для измерения степени развития такого личностного свойства, как рефлексивность. Разработана на русском языке в 2003 году А.В. Карповым. Опросник состоит из 27 пунктов, ответы на которые формируются по 7-балльной шкале Ликкерта. По опроснику формируется одно значение, характеризующее общую степень развития рефлексивности личности. Опросник, измеряющий личностную рефлексивность, применим с рамках психологического консультирования, научных исследований, а также при профотборе, особенно в рамках предполагаемых специальностей типа «человек-человек». В данной методике выделяется четыре группы.

1. *Ретроспективная рефлексия* проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его

результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и как долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

2. *Рефлексия настоящей деятельности* обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

3. *Перспективная рефлексия* соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее. Подчеркнем, что предложенная выше общая стратегия изучения проблемы рефлексии – именно в силу своего общего характера – может быть реализована лишь в комплексных и систематических исследованиях, в ряде их взаимодополняющих циклов.

4. *Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.*

Данная методика была выбрана нами для изучения мотивационно-целевого компонента в структуре профессиональной педагогической рефлексии студентов педагогов-психологов. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по данной методике представлены на рисунке 1.

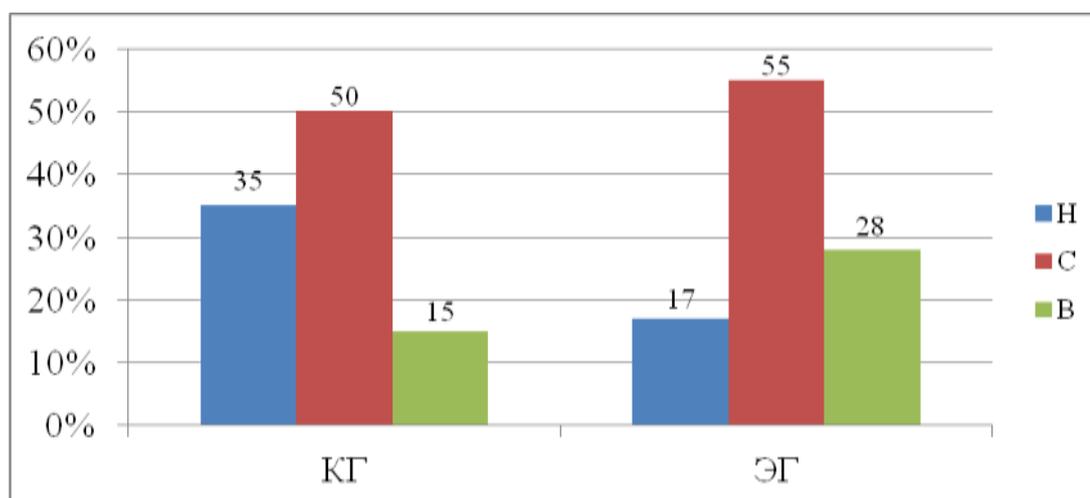


Рис. 1. Диаграмма. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения рефлексивности (А.В. Карпов), в %

Методика определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов).

О.С. Анисимов рассматривал рефлексивную компетентность с точки зрения методологии. Его методика «Определение уровня рефлексии» представляет собой опросник, с помощью которого исследуется рефлексия по трем критериям: уровень рефлексивности личности, уровень коллективности личности и уровень самокритичности личности. Таким образом, с помощью данной методики можно выявить уровни развития интеллектуального, кооперативного и личностного компонентов рефлексивной компетентности.

Данная методика была выбрана нами для изучения когнитивно-деятельностного компонента в структуре профессиональной педагогической рефлексии студентов педагогов-психологов. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по данной методике представлены на рисунке 2.

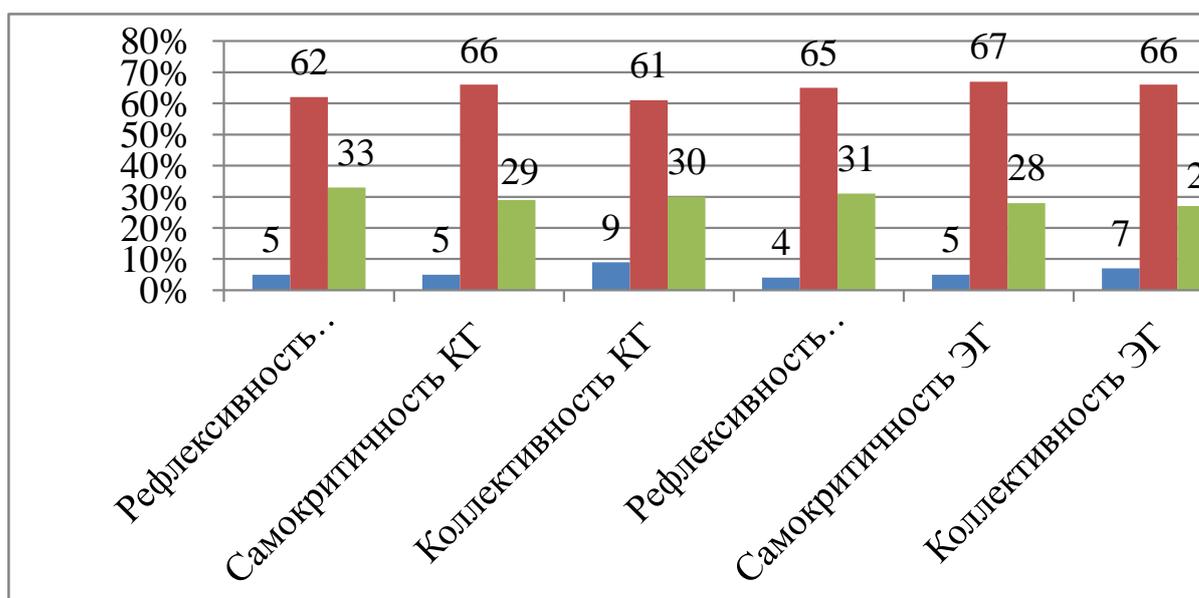


Рис. 2. Диаграмма. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов), в %

Тест на оценку самоконтроля личности в общении (М. Снайдер)

Люди с высоким коммуникативным контролем по М. Снайдеру постоянно следят за собой, хорошо осведомлены, где и как себя вести. Управляют своими эмоциональными проявлениями. Вместе с тем они испытывают значительные трудности в спонтанности самовыражения, не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент». Люди с низким коммуникативным контролем непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по данной методике представлены на рисунке 3.

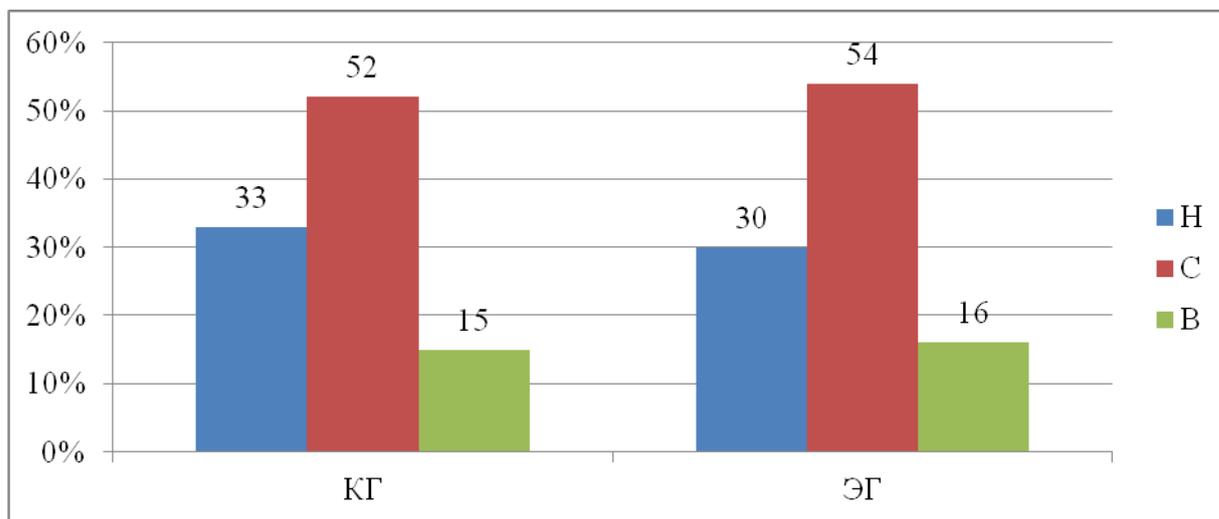


Рис. 3. Диаграмма. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по тесту на оценку самоконтроля личности в общении (М. Снайдер), в %

Данная методика была выбрана нами для изучения коммуникативно-личностного компонента в структуре профессиональной педагогической рефлексии студентов педагогов-психологов.

Методика определения уровня сформированности педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишникова)

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Е. Е. Рукавишникова рассматривает профессиональную рефлексия, определяя её как психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

Данная методика была выбрана нами для изучения контрольно-оценочного компонента в структуре профессиональной педагогической рефлексии студентов педагогов-психологов. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по данной методике представлены на рисунке 4.

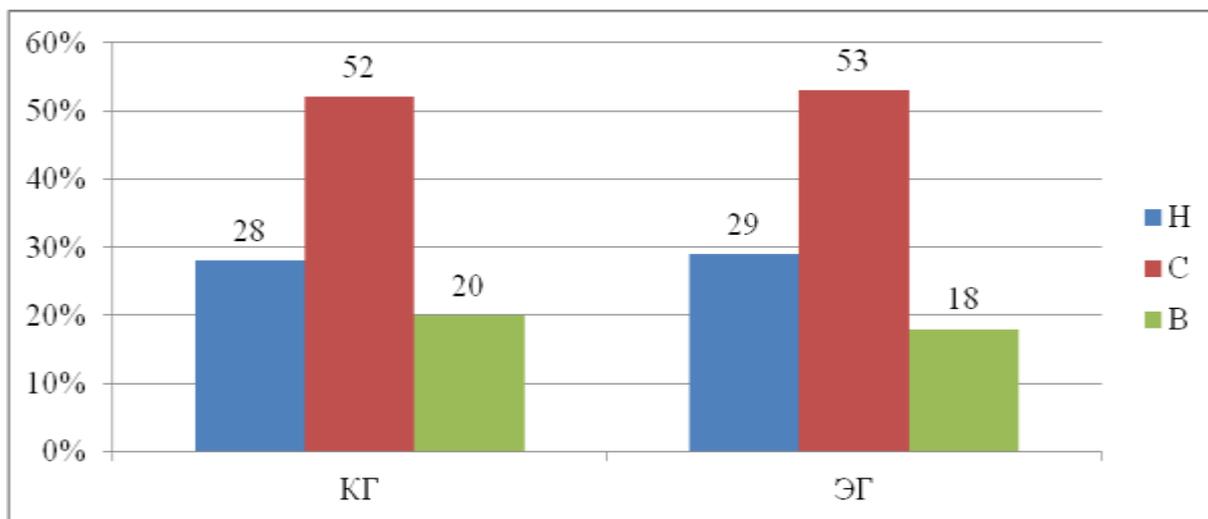


Рис. 4. Диаграмма. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения уровня сформированности педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников), в%

Таким образом, на основании проведения комплекса диагностических методик, мы увидели распределение по уровням профессиональной рефлексии, исходя из компонентов, входящих в структуру профессиональной рефлексии, которые были выделены нами в первой главе исследования.

Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по компонентам развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов на основании комплекса диагностических методик по каждому компоненту представлены на рисунках 5, 6.

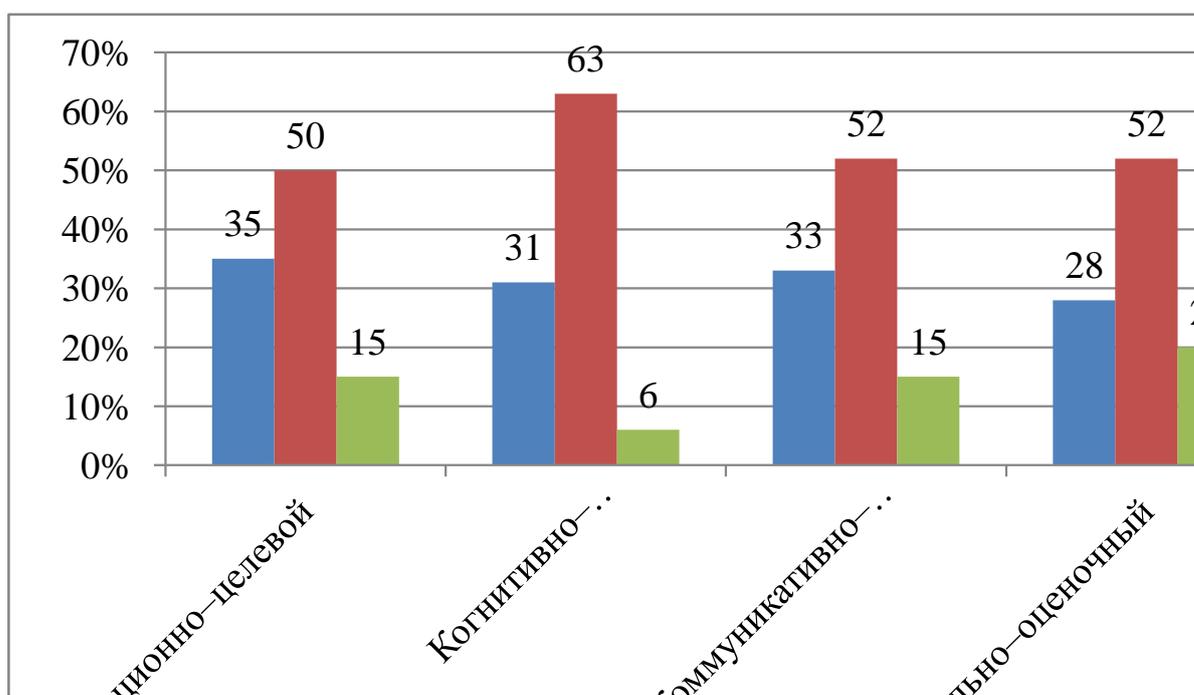


Рис. 5. Диаграмма. Уровни развития профессиональной рефлексии студентов по результатам констатирующего исследования в контрольной группе (по компонентам), в %

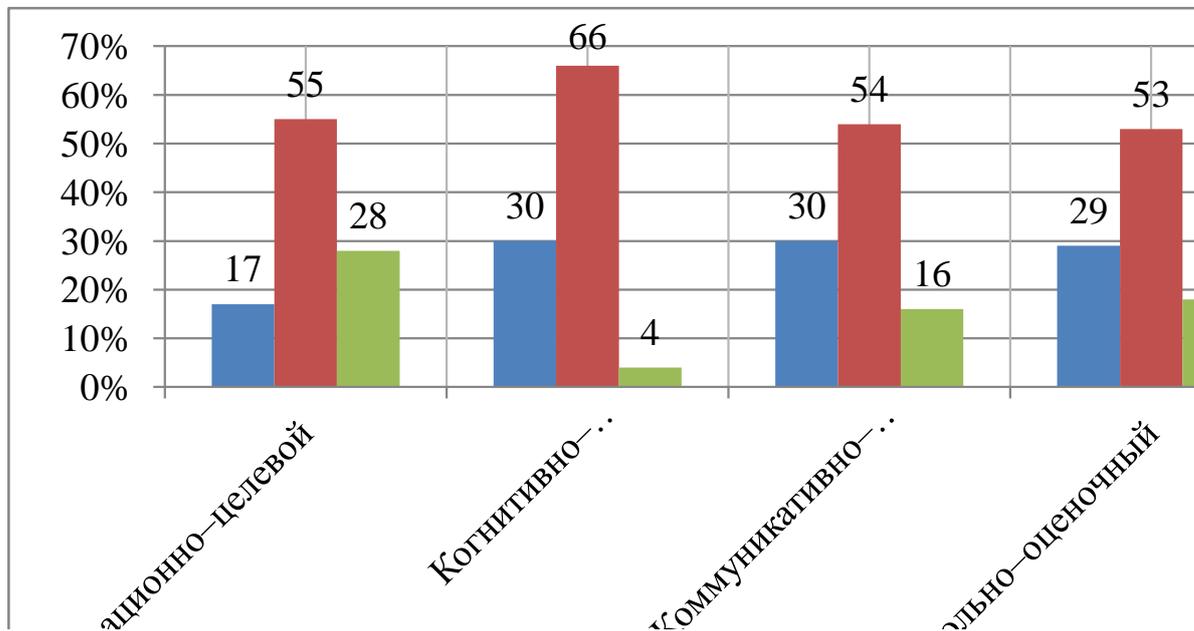


Рис. 6. Диаграмма. Уровни развития профессиональной рефлексии студентов по результатам констатирующего исследования в экспериментальной группе (по компонентам)

Анализируя результаты первичного среза, мы можем наблюдать, что более высокий уровень по мотивационно-целевому компоненту присущ экспериментальной группе, что может говорить о изначально наибольшей осознанности своего выбора и стремлению к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Самые низкие значения в контрольной и экспериментальной группах были зафиксированы по когнитивно-деятельностному компоненту, что может говорить о том, что студенты недостаточно владеют теоретическими основами профессионально-педагогической рефлексии, а также недостаточны профессиональные умения, позволяющие осуществлять рефлексивную деятельность. Студенты слабо осознают мотивы собственного поведения, не могут достоверно ответить на вопросы о том, что и зачем они делают. Мы считаем, что дефицит по данному компоненту оказывает непосредственное влияние на будущую профессиональную деятельность студентов педагогов-психологов, демонстрируя профессиональный аспект развития студента.

По результатам оценки коммуникативно-личностного компонента почти половина студентов находятся на высоком уровне, но низкий уровень преобладает по сравнению с высоким уровнем. Мы можем говорить о том, что студенты экспериментальной и контрольной групп ориентированы на различные ситуации общения, обладают внутренними ресурсами, необходимыми для построения продуктивного взаимодействия. Данный ресурс послужил отправной точкой для выбора групповой формы работы в процессе развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов. 30% в контрольной и 29% в экспериментальной группе находятся на низком уровне развития по данному критерию. 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.

Показатели по контрольно-оценочному компоненту свидетельствуют о среднем уровне его развития. Студенты осознают свои переживания и состояния на интуитивно-чувственном уровне, частично осознают свой потенциал, возможности. В большинстве случаев с помощью другого человека осознают наличие своих профессионально важных личностных качеств, осуществляют самооценку и контроль собственной рефлексивной деятельности, но редко могут осознать причину своих переживаний и состояний.

В нашем исследовании в качестве средства оценки содержания профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов мы использовали сочинения студентов, с помощью которых определялась дальнейшая траектория развития студента. 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 сочинениях.

По результатам контент-анализа на констатирующем этапе исследования мы можем заключить, что студенты педагоги-психологи осознают профессиональные качества свои и своих однокурсников преимущественно на поведенческом уровне, выделяя такие, как активность, доброжелательность, знание основ дидактики и методики организации учебно-воспитательного процесса. Между тем, глубинные, скрытые свойства характера ими менее осознаются. Так, студентами третьего курса остались незамеченными следующие качества: открытость, заинтересованность, гибкость, эмоциональность, осмысление результатов деятельности.

Интересно отметить тот факт, что оценка своих профессиональных мотивов у студентов носит недифференцированный характер. В подавляющем большинстве случаев (85%) ими называется один мотив – любовь к детям. Студентам, оценивающим стиль своего профессионального общения, характерна переоценка отдельных коммуникативных свойств, что свидетельствует о недостаточном развитии контрольно-оценочного

компонента в структуре профессиональной рефлексии. Студенты не умеют прогнозировать трудности педагогической профессии. Очевидно, отсутствие у них педагогического опыта, переживания личностной значимости будущей профессии, осознания своих успехов и неудач являются причинами недостаточно сформированных мотивационно-целевого и когнитивно-деятельностного компонентов рефлексии.

Итак, по результатам проведённого нами констатирующего этапа исследования можно предположить, что у студентов педагогов-психологов университета наблюдаются определенные трудности в развитии профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе.

Таким образом, нами подтверждена объективная необходимость реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

2.2. Содержание и реализация педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза

В первой главе нашего диссертационного исследования мы предположили, что развитие профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов будет результативным, если реализовать педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов, включающего два этапа и комплекс педагогических условий. Анализ структуры педагогической рефлексии позволил нам выделить основные компоненты профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов, определить условия, необходимые для ее развития. На основе компонентов структуры профессиональной рефлексии мы выделили уровни ее развития у студентов педагогов-психологов: высокий, средний и низкий.

Выше изложенное стало отправной точкой для разработки педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов и его реализации в элективном курсе. Построение программы курса рассматривается нами как теоретическое (или содержательное) обобщение, которое позволит свести к определенной теоретической конструкции компоненты и их связи. Программа курса является отражением структуры педагогического обеспечения (компонентов системы) и условий, необходимых для развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов.

Процесс развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов представляется как деятельность, реализующаяся во время непосредственно учебной и внеучебной жизни студентов. Проанализировав учебные рабочие программы дисциплин ООП по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профилей Психология образования, Практическая психология в образовании, Психология и педагогика дошкольного образования в КГПУ им. В.П. Астафьева, мы сделали вывод о недостаточной обеспеченности развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в процессе реализации учебных планов основных образовательных программ. Поэтому мы работали на базе студенческой организации «Психологический клуб» КГПУ им. В.П. Астафьева, осуществляя программу элективного курса во внеучебной деятельности студентов. В ходе реализации программы курса исходными позициями явились деятельность преподавателя и деятельность студентов, направленные на развитие профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов.

Рефлексии невозможно обучить прямыми воздействиями, и это не информация, которую можно передать. Исследователи [67] и др. отмечают, что рефлексия сопротивляется насильственному воздействию, она по своей природе самостоятельна; она содействует тому, что свобода приобретает характер необходимости. Принципом создания экспериментальной группы

была добровольность и внутренняя мотивированность. Студентам было предложено стать участниками психологического клуба на базе КГПУ им. В.П. Астафьева и участниками элективного курса.

Цель: развитие компонентов профессиональной рефлексии.

При реализации цели нами решался ряд задач.

1) Актуализировать потребность студентов педагогов-психологов в развитии профессиональной рефлексии.

2) Педагогически обеспечить развитие компонентов профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов.

При разработке программы и экспериментальной проверке педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза мы придерживались следующих принципов.

1. Процесс развития профессиональной рефлексии осуществляется во время работы студенческой организации «Психологический клуб», которая носит характер свободного выбора субъекта.

2. Программа имеет вспомогательный характер, может только помочь в овладении профессиональной рефлексией, оказать помощь в достижении вершин профессионального мастерства, но степень развития профессиональной рефлексии у каждого студента зависит от личности самого студента.

Немаловажную роль при разработке программы развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов сыграла психологическая теория деятельности и школа П.Я. Гальперина [21]. По этой причине мы обращаемся к выявлению слабых сторон студентов педагогов-психологов, определению их причин и рассмотрению возможных путей их устранения, как в профессиональной деятельности, так и в личностной сфере.

Необходимо, чтобы полученный опыт и знания в ходе реализации программы были осознаны и осмыслены студентами для понимания специфики своего личностного потенциала и возможностей его развития.

Программа курса позволяет осуществить не только содержательный анализ профессиональной деятельности, но и развить её необходимые рефлексивные компоненты: мотивационно-целевой, когнитивно-деятельностный, коммуникативно-личностный и контрольно-оценочный.

Под формирующим экспериментом в науке понимается эксперимент, при котором педагогический процесс проводится с введением нового фактора и определяет эффективность его применения.

В эксперименте приняли участие 69 студентов, участвующих в работе студенческой организации «Психологический клуб» на базе КГПУ им. В.П. Астафьева и обучающихся в Институте психолого-педагогического образования (ИППО). Экспериментальная работа проводилась со студентами, обучающимися по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профилей Психология образования, Практическая психология в образовании, Психология и педагогика дошкольного образования.

Студенты добровольно выбрали экспериментальный элективный курс.

Программа реализовывалась в 2 этапа. Каждый этап программы включает цель, содержание, методы, средства, ведущие педагогические условия, результат (таблица 3).

Под результатом понимается наблюдаемый эффект, фиксируемый нами в конце каждого этапа реализации программы.

Таблица 3

Программа элективного курса

1. Этап погружения в кризис	
Цель этапа	Актуализация потребности студентов педагогов-психологов в развитии профессиональной рефлексии, через осознание студентами собственных профессиональных дефицитов

Содержание этапа	Актуализация профессиональной мотивации студентов педагогов-психологов; воспитание потребности в рефлексии личностной и профессиональной самореализации; формирование у студентов педагогов-психологов умений видеть противоречия, проблемы в учебно-профессиональной деятельности и профессиональном саморазвитии
Приёмы и методы, используемые при реализации данного этапа	– методы самопознания, самооценки, самоотношения; – метод сократической беседы; – метод анализа результатов учебно-профессиональной деятельности; – методы дискуссии, рефлексивного диалога и полилога
Условия	– Актуализация потребности студента педагога-психолога в профессиональной рефлексии; – Создание рефлексивной среды в образовательном процессе в вузе; – Включение студентов педагогов-психологов в решение проблемных профессионально-ориентированных задач и педагогических ситуаций
Результат (наблюдаемый эффект)	Перестройка мышления студентов, актуализация потребности в личностных и профессиональных изменениях посредством осознания собственных профессиональных дефицитов; осуществление индивидуальной и групповой рефлексии в учебно-профессиональной деятельности
2. Сопровождение при выходе из кризиса	
Цель этапа	Развитие проблемно-рефлексивного мышления будущих педагогов-психологов посредством включения в процесс разрешения проблемных профессионально-ориентированных задач и педагогических ситуаций.
Содержание этапа	Просвещение студентов по вопросам сущностных характеристик профессиональной рефлексии, техниках, развития, реализации профессиональной рефлексии будущего специалиста; развитие умений адекватного самоанализа, самооценивания и самовыражения; умений саморегуляции; умений преодолевать барьеры и затруднения в учебно-профессиональной деятельности; умений распознавать и использовать рефлексивные техники; рефлексивной готовности к самостоятельной постановке и решению профессиональных задач; моделирование проблемных профессионально-ориентированных задач и педагогических ситуаций
Приёмы и методы, используемые при реализации данного этапа	– лекции; – групповые дискуссии; – методы структурированных бесед; – деловые игры; – семинары; – «мозговой штурм»; – решение проблемных профессионально-ориентированных ситуаций – рефлексивные упражнения; – тренинги

Условия	– Создание рефлексивной среды в образовательном процессе; – Включение студентов в решение проблемных задач и педагогических ситуаций
Результат (наблюдаемый эффект)	Студенты обладают профессиональными знаниями, умениями и опытом, конкретизирующими и расширяющими теоретические основы педагогической рефлексии. При решении задач и осмыслении различных педагогических ситуаций преобладает творческая составляющая. Готовы преодолевать возникающие затруднения в учебно-профессиональной деятельности; владеют рефлексивными техниками. Преобладает высокий уровень развития профессиональной рефлексии

Первым этапом программы развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов явился этап «погружение в кризис». Цель первого этапа: актуализация потребности студентов педагогов-психологов в развитии профессиональной рефлексии через осознание студентами собственных профессиональных дефицитов. Для того чтобы погрузить студентов в кризис профессионального развития, мы использовали метод сократической беседы. В нём заложен мощный механизм, запускающий рефлексию. Ведущий обращается с вопросами к аудитории, подвергает сомнению какую-либо информацию, концепцию, методологию по конкретному вопросу, при этом сам не предоставляет готовых ответов, тем самым вовлекая своих собеседников в пространство рефлексии. После реализации данного этапа произошли качественные изменения в понимании ценности развития профессиональной рефлексии и смыслов учебно-профессиональной деятельности, актуализировалась потребность в личностной и профессиональной самореализации студентов педагогов-психологов.

На втором этапе «сопровождение при выходе из кризиса» эффективно применялся рефлексивный подход на занятиях, которые сопровождались интерактивными заданиями. Занятия построены таким образом, чтобы побуждать педагогическое мышление студентов, стимулировать их рефлексию. Активно задействовались различные формы, методы и средства,

стимулирующие рефлексивное мышление: групповые дискуссии, методы структурированных бесед, деловые игры и семинары. Использовались упражнения и задания, помогающие студентам педагогам-психологам освободиться от рамок традиционного мышления и сделать новые открытия для улучшения ежедневной работы по освоению учебных курсов.

Содержательную основу разработанной программы составила система проблемных задач и педагогических ситуаций, в процессе разрешения которых актуализировались профессионально важные качества студентов, способствующие развитию профессиональной рефлексии. Система использования проблемных задач и педагогических ситуаций на втором этапе охватывала:

1) педагогические задачи аналитического характера (отработка умений анализировать и оценивать ситуации профессионально-педагогической деятельности);

2) проективные задачи (формирование умения самостоятельно искать и применять способы решения задач, поставленных перед студентами);

3) игровые ситуации (задания, моделирующие ситуации педагогической деятельности через взаимодействие ведущего программы со студентами);

4) алгоритмические задачи (задания на определение последовательности рассуждений в построении рефлексивных суждений, использование алгоритма для формирования рефлексивных умений);

5) рефлексивно-эвристические задачи (задачи, позволяющие определить эвристическую роль профессиональной рефлексии в решении новых для студентов профессиональных задач) [41].

Содержание и логика решения проблемных задач и педагогических ситуаций определялись нами с учетом этапов усвоения опыта профессиональной деятельности, когда студенты приобретали знания и умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Адекватное использование

проблемных задач и педагогических ситуаций в соответствии с этапами усвоения рефлексивного опыта способствовало тому, что участники элективной программы постепенно переходили от репродуктивных к репродуктивно-творческим способам решения проблемных задач, использовали умения самоанализа и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

На этапах реализации программы элективного курса мы опирались на следующие принципы:

– добровольность участия (если я не хочу, то могу не участвовать, а остаться вне игрового пространства и подключиться только на последнем этапе анализа полученного опыта, чтобы услышать тех, кто участвовал);

– ориентация на себя (участник, опирается только на свои чувства и желания, а не на то, как то или иное действие будет выглядеть в глазах других);

– позволение себе проживать разные состояния (даже если такого никогда не бывало и не будет со мной в жизни, я позволяю себе погрузиться в это и прожить это).

Основными положениями, на которые мы опирались в процессе эксперимента, явились:

– в групповой работе участники имеют возможность исследовать не только свой стиль взаимодействия с другими людьми, но и найти для себя новые более эффективные формы общения с другими участниками;

– групповая работа дает возможность участникам осознать свои сильные и слабые стороны, как профессионального, так и личностного характера;

– полученная обратная связь от других участников способствует более эффективной стратегии и тактике взаимодействия с другими людьми, осуществления профессиональной деятельности;

– групповая работа предполагает получение участниками обратной связи от других участников;

– группа способствует получению поддержки от тех участников, которые имеют те же проблемы;

– участники идентифицируют себя с другими участниками, что позволяет встать на их место, найти положительные и отрицательные моменты поведения, деятельности, общения;

– в групповой работе можно попробовать различные варианты поведения, общения с другими участниками, что существенным образом обогащает опыт будущего специалиста и дает возможность проявить себя;

– групповой опыт подразумевает исследование себя, возможность понять и изменить себя, повысить уверенность в себе, самораскрытие, самореализацию;

– групповой опыт естественным путем содействует сплочению в коллективе, доверительным отношениям;

– групповой опыт способствует решению профессиональных и межличностных проблем;

– организация групповой работы позволяет участникам определить наиболее оптимальные условия развития собственной личности (в частности самооценки) и возможности самореализации последних в образовательном процессе вуза, а в дальнейшем в профессии.

На развитие профессиональной рефлексии у студентов педагогов-психологов, а именно: динамику процесса, и его результативность, – оказывали влияние используемые нами педагогические методы и формы взаимодействия (сюжетно-ролевые, деловые игры и упражнения, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, тренинги и т.д.).

Программа курса органично связана с ходом профессионально-педагогической подготовки в вузе, усиливает взаимосвязь обучения и развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов. Реализация программы курса способствовала повышению уровня развития профессиональной рефлексии, что подтвердили результаты опытно-экспериментальной работы.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательной процессе вуза представлен в следующем параграфе.

2.3. Анализ и интерпретация результатов педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялся анализ и интерпретация её результатов. Задачами этапа явились: коррекция и уточнение отдельных элементов программы элективного курса; выявление результативности педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов.

В ходе данного этапа осуществлялся сравнительный анализ развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов экспериментальной группы до и после ОЭР, сравнение распределения по уровням развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов экспериментальных и контрольных группах после ОЭР, формулировались выводы и разрабатывались предложения по оптимизации педагогического обеспечения в образовательном процессе вуза.

В ходе ОЭР были проведены диагностические срезы с целью определения уровней развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в экспериментальных и контрольных группах. Начальный срез был проведён с целью обоснования проблемы в практике и определения уровня развития профессиональной рефлексии испытуемых на момент начала эксперимента. Итоговый срез был проведён с целью определения уровней развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в экспериментальной и контрольной группах после окончания ОЭР.

В программе курса принимали участие только студенты, вошедшие в экспериментальную группу. С испытуемыми контрольной группы осуществлялся процесс профессионально-педагогической подготовки традиционно.

Количественная обработка данных, полученных в результате самооценки студентов педагогов-психологов, осуществлялась нами по каждому компоненту в структуре профессиональной рефлексии на начальном и итоговом этапах эксперимента. Распределение участников экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности профессиональной рефлексии (по компонентам) на начальном и итоговом срезах обобщенно представлена в таблице 4.

Таблица 4

Уровни развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов (по компонентам) на начальном и итоговом срезах

Компонент	Входная диагностика			Диагностика «на выходе»		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ						
мотивационно-целевой	17%	55%	28%	3%	50%	47%
когнитивно-деятельностный	30%	66%	4%	9%	65%	26%
коммуникативно-личностный	30%	54%	16%	13%	54%	41%
контрольно-оценочный	29%	53%	18%	10%	51%	39%
КГ						
мотивационно-целевой	35%	50%	15%	30%	63%	17%
когнитивно-деятельностный	31%	63%	6%	23%	64%	13%
коммуникативно-личностный	33%	52%	15%	26%	55%	19%
контрольно-оценочный	28%	52%	20%	26%	51%	23%

Анализ динамики показателей по мотивационно-целевому компоненту позволяет утверждать, что в экспериментальной группе на 29% увеличилось число студентов, находящихся на высоком уровне развития

профессиональной рефлексии по данному критерию, на 13% – на среднем уровне.

Число студентов, имеющих низкий уровень развития показателей по данному компоненту, сократилось на 16%. Рост уровня развития мотивационно-целевого компонента говорит о качественной положительной динамике осознания обучающимися себя в будущей профессии, сопоставления личных качеств с профессионально важными качествами, осознания своих индивидуальных возможностей и творческого потенциала.

В контрольной группе существенных приращений не наблюдалось: лишь на 4% увеличилось число студентов, находящихся на высоком уровне развития профессиональной рефлексии по данному критерию, на 4% – на среднем уровне. Для изучения динамики изменения мотивационно-целевого компонента мы опирались на результаты методики определения уровня рефлексивности А.В. Карпова.

Анализ результатов методики в сравнении экспериментальной и контрольной групп показал, что после прохождения программы студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень развития рефлексии (47%) по сравнению с контрольной группой (17%) (рисунок 7).

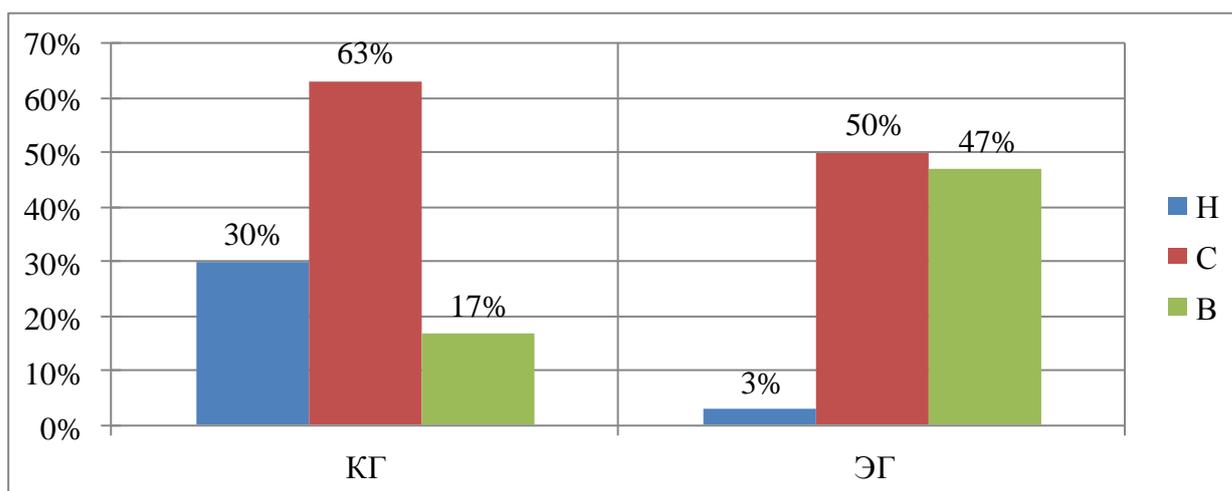


Рис. 7. Результаты формирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов), в %

Существует положительная динамика изменений и в контрольной, и в экспериментальной группах. Однако статистический анализ показал наличие достоверных различий в полученных распределениях уровня рефлексивности у студентов экспериментальной и контрольной выборки. Положительная динамика полученных данных в экспериментальных группах свидетельствует о значимом росте и качественном изменении рефлексии мотивационно-целевого компонента.

Результаты анализа динамики когнитивно-деятельностного компонента в экспериментальной группе показали, что в процессе формирующего эксперимента на 22% увеличилось число студентов, находящихся на высоком уровне развития профессиональной рефлексии и на 21% сократилось число студентов, находящихся на недостаточном уровне.

Положительная динамика по данному компоненту говорит о возросшей направленности студентов на саморазвитие и самовоспитание, овладении профессиональными знаниями, умениями и опытом, конкретизирующими и расширяющими теоретические основы, получаемые в процессе обучения в вузе. При решении задач и осмыслении различных педагогических ситуаций возросла творческая составляющая. Возросла готовность преодолевать возникающие затруднения в учебно-профессиональной деятельности, студенты лучше работают над собой, стремятся к творческому саморазвитию, самообразованию. Нами было отмечено, что после эксперимента у студентов педагогов-психологов возросла потребность преодолевать различного рода трудности и добиваться высоких показателей в профессиональной деятельности, самосовершенствоваться.

В контрольной группе наблюдается положительная динамика, но не столь значительная: на 7% увеличилось число студентов, находящихся на высоком уровне развития и на 8% сократилось число студентов, находящихся на низком уровне развития. Это может говорить о том, что естественный образовательный процесс также даёт положительную динамику, студенты приобретают знания в образовательном процессе вуза,

но они не дополняют теоретических основ, и при решении задач и осмыслении различных педагогических ситуаций не отличаются творческим решением.

Для изучения динамики изменения когнитивно-деятельностного компонента мы опирались на результаты методики определения рефлексивности мышления О.С. Анисимова (рисунок 8).

После ОЭР студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень развития по всем критериям данной методики: «уровень рефлексивности личности» (31%) по сравнению с контрольной группой (7%), «уровень коллективности личности» (24%) по сравнению с контрольной группой (6%) и «уровень самокритичности личности» (24%) по сравнению с контрольной группой (11%).

Наибольший пророст средних значений произошёл по критерию: «уровень рефлексивности личности», что может говорить о том, что в приоритете у студентов стало самовыражение при поиске оптимальных решений при разрешении текущих проблем. Повысилась значимость анализа мыслительных процессов, форм и средств аналитических процедур.

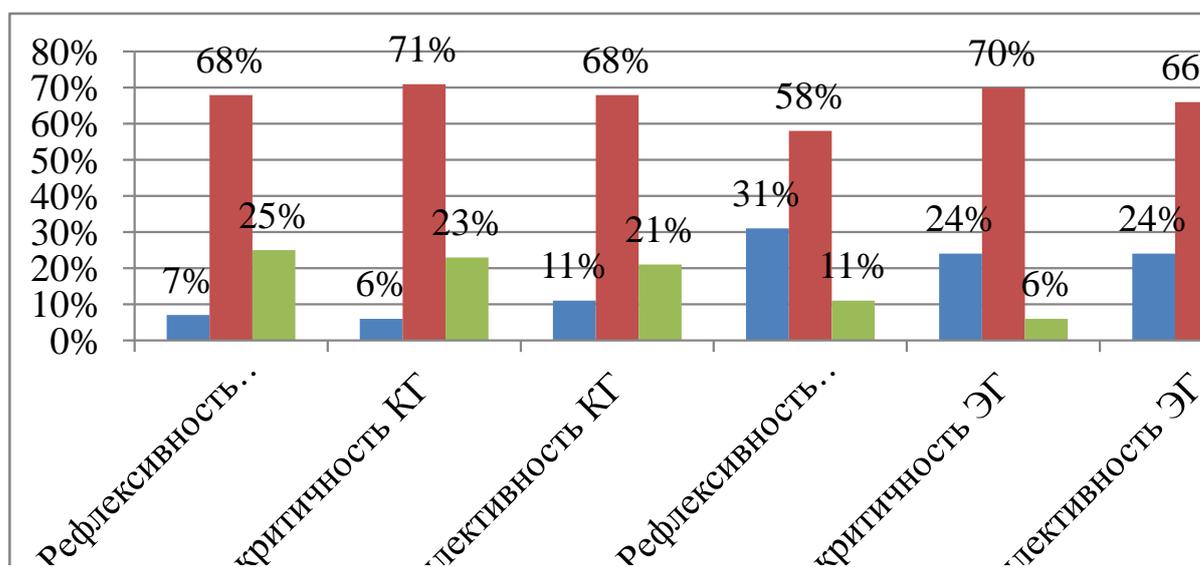


Рис. 8. Результаты формирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов), в %

Таким образом, с помощью данной методики мы выявили динамику развития когнитивно-деятельностного компонента в экспериментальной группе. Существует положительная динамика изменений и в контрольной группе. Однако статистический анализ показал наличие достоверных различий у студентов экспериментальной и контрольной групп. Положительная динамика полученных данных в экспериментальных группах свидетельствует о значимом росте и качественном изменении рефлексии когнитивно-деятельностного компонента.

Результаты анализа динамики коммуникативно-личностного компонента в экспериментальной группе показали, что в процессе формирующего эксперимента на 25% увеличилось число студентов, находящихся на высоком уровне развития профессиональной рефлексии и на 17% сократилось число студентов, находящихся на недостаточном уровне. Положительная динамика по данному компоненту говорит об увеличении числа проявлений студентами способности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности. Студенты овладели эффективными техниками коммуникативного процесса, стали более ориентированы на различные ситуации общения, способны выстраивать продуктивное взаимодействие, основанное на понимании себя и других.

Для изучения динамики изменения коммуникативно-личностного компонента мы опирались на результаты теста оценки самоконтроля личности в общении М. Снайдера. Анализ результатов методики в сравнении экспериментальной и контрольной групп показал, что после прохождения программы студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень развития рефлексии (41%) по сравнению с контрольной группой (19%) (рисунок 9).

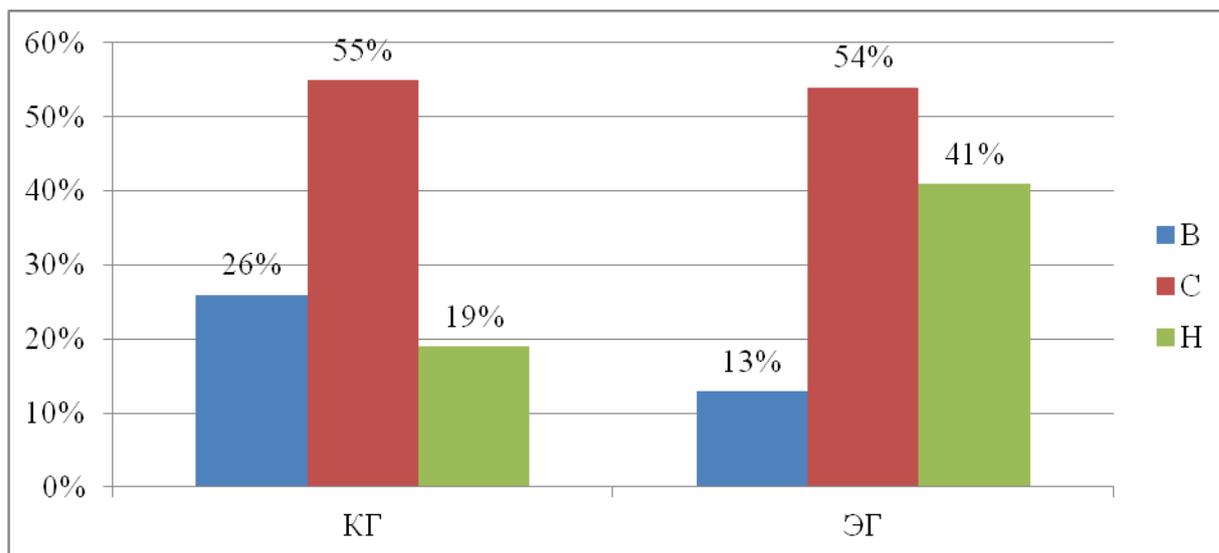


Рис. 9. Результаты формирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по результатам теста оценки самоконтроля личности в общении (М. Снайдер)

Полученные данные в экспериментальных и контрольных группах на начальном и итоговом этапах сопоставлялись между собой с помощью методов математической статистики. Количественный анализ показал наличие достоверных различий в полученных распределениях качества рефлексии у студентов экспериментальной выборки.

Результаты анализа динамики контрольно-оценочного компонента в экспериментальной группе показали, что в процессе формирующего эксперимента на 21% увеличилось число студентов, находящихся на высоком уровне развития профессиональной рефлексии и на 19% сократилось число студентов, находящихся на недостаточном уровне. Это говорит о том, что у студентов повысился уровень самоосознания, лучше осознаёт свой потенциал, возможности. Студенты научились самостоятельно осуществлять самооценку и контроль собственной рефлексивной деятельности, четко осознают наличие и уровень развития своих профессионально важных личностных качеств, осознают причину своих переживания и состояния.

Для изучения динамики изменения контрольно-оценочного компонента мы опирались на результаты методики определения уровня

сформированности педагогической рефлексии Е.Е. Рукавишниковой. Анализ результатов методики в сравнении экспериментальной и контрольной групп показал, что после ОЭР студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень развития рефлексии (39%) по сравнению с контрольной группой (23%) (рисунок 10).

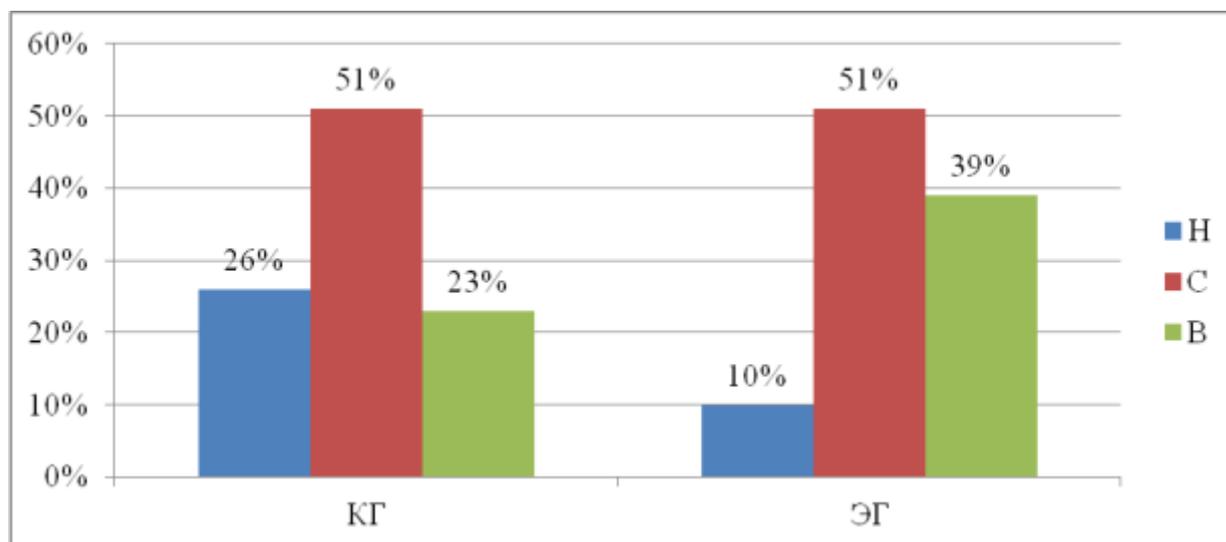


Рис. 10. Результаты формирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения уровня сформированности педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишниковой)

Таким образом, с помощью данной методики мы выявили динамику развития контрольно-оценочного компонента в экспериментальной группе. Существует положительная динамика изменений и в контрольной группе. Однако статистический анализ показал наличие достоверных различий в полученных распределениях качества рефлексии у студентов экспериментальной выборки. Положительная динамика полученных данных в экспериментальных группах свидетельствует о значимом росте и качественном изменении рефлексии контрольно-оценочного компонента.

Полученные данные в экспериментальных и контрольных группах на начальном и итоговом этапах сопоставлялись между собой с помощью методов математической статистики (критерий Манна-Уитни).

Результаты расчёта по критерию Манна-Уитни представлены в приложении А и таблице 5.

Результаты исследования оценки значимости различий между двумя
выборками в экспериментальной и контрольной группах

Параметр	ЭГ				КГ			
	мотивационно-целевой	когнитивно-деятельностный	коммуникативно-личностный	контрольно-оценочный	мотивационно-целевой	когнитивно-деятельностный	коммуникативно-личностный	контрольно-оценочный
U _{эмп.}	232,5	207,5	248,5	228,5	139,5	123,5	145,5	147,5
U _{кр.(p≤0.01)}	179	171	198	172	126	103	133	129
U _{кр.(p≤0.005)}	151	142	161	148	111	94	112	101

Произведенные расчеты на констатирующем этапе исследования показали, что между контрольной и экспериментальной группами испытуемых в показателях развития по каждому из компонентов: U_{эмп.}= 232,5 мотивационно-целевой компонент, U_{эмп.}= 207,5 (когнитивно-деятельностный компонент), U_{эмп.}= 248,5 (коммуникативно-личностный компонент), U_{эмп.}= 228,5 (контрольно-оценочный компонент) значимых различий не наблюдается (см. Приложение А). После формирующего исследования так же были произведены расчёты, полученные данные показали что по каждому из компонентов: U_{эмп.}= 507,5 мотивационно-целевой компонент, U_{эмп.}= 546,5 (когнитивно-деятельностный компонент), U_{эмп.}= 489,5 (коммуникативно-личностный компонент), U_{эмп.}= 491,5 (контрольно-оценочный компонент) обнаружены достоверные различия между изучаемыми выборками (контрольная и экспериментальная группы). Гипотеза H₀ отвергается.

После программы развития профессиональной рефлексии студентам педагогам-психологам предлагалось написать сочинения на следующие темы: «Что во мне изменилось после посещения занятий?», «Письмо самому себе вчерашнему». Необходимо было отмечать собственные эмоции, переживания и чувства по отношению к происходящим событиям, испытуемым и другим людям. Методом обработки текстов сочинений стал контент-анализ как метод качественно-количественного анализа содержания

сочинений с целью выявления или измерения различных фактов и тенденций, отраженных сочинения. В качестве тенденций или «квантилей» выступили компоненты профессиональной рефлексии.

Из представленных результатов (Приложение В), будущих педагогов-психологов видно, что в после прохождения программы 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 «когнитивно-деятельностный компонент» видно, что студенты понимают смысл работы педагога-психолога, знают конкретные виды психолого-педагогической деятельности и понимают, где им самим хочется и будет интересно в дальнейшем работать ($X^2 = 0,56$; $p = 0,01$). Если сравнивать экспериментальную и контрольную группы, то рефлексия студентов экспериментальной группы позволила осознаннее определить будущую профессиональную деятельность в сфере психологии или в другой профессии ($X^2 = 0,61$; $p = 0,01$).

В квантилях «мотивационно–целевой компонент» видно, что до формирующего эксперимента в экспериментальной группе данная неопределенность и незнание собственной позиции в профессии выражена больше, чем после ($X^2 = 0,64$; $p = 0,01$). Сниженная мотивация подтверждается высказываниями студентов в сочинениях: «лишь бы закрыть сессию», «нужно постараться, чтобы не отчислили» и т.д.

В квантилях «контрольно-оценочного компонента» видно, что до формирующего эксперимента студенты контрольной и экспериментальной групп отмечают в большинстве знаниевый компонент, понимая «оценивание себя», как постановка отметки «Я могла бы поставить себе твёрдую «4» по психологии». Также они отмечают, каких конкретно знаний им недостаточно и из каких дисциплин: «мне не хватило знаний по таким предметам, как: возрастная психология, психодиагностика и т.д.». После формирующего эксперимента студенты экспериментальной группы понимают, что на данном

этапе обучения необходимо знания преобразовывать в умения и навыки ($X^2 = 0,73$; $p = 0,01$). Отмечают личностные и профессиональные дефициты и ресурсы. Сообщают о положительной динамике в сфере саморазвития, а так же говорят о положительном фоне настроения.

По «коммуникативно-личностному» квантилю до формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах студенты отмечают, что сложно работать с родителями и с педагогическим коллективом (учителями в возрасте после 40 лет). Сочинения студентов экспериментальной группы после формирующего эксперимента характеризуются большей целостностью, анализом отношения к результатам собственной деятельности и дифференцированностью.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о существенных изменениях, произошедших после ОЭР по реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии в рамках элективного курса для экспериментальной группы студентов педагогов-психологов. Существенных изменений в контрольной группе студентов педагогов-психологов не произошло.

Полученные данные позволяют утверждать, что традиционный ход профессионально-педагогической подготовки студентов педагогов-психологов без специального педагогического обеспечения способен создать лишь незначительные изменения в развитии компонентов профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза, что подтверждается статистической обработкой данных (U-критерий Манна-Уитни).

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы была доказана результативность разработанного педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов, выразившаяся в значительном увеличении значений показателей по всем выделенным нами в ходе исследования компонентам в структуре профессиональной рефлексии в экспериментальной группе. Значит,

выполненное нами исследование и полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать вывод о достижении поставленной цели.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Разработанные компоненты и показатели уровней развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза легли в основу опытно-экспериментальной работы по реализации педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза. ОЭР проводилась в два этапа.

1. Проведение констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах, направленного на выявление актуального уровня развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

2. Проведение формирующего эксперимента в экспериментальной группе, включающего разработку и реализацию педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза в рамках осуществления программы элективного курса, а также анализ результатов ОЭР, направленный на проверку результативности педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза.

В ходе опытно-экспериментальной работы была разработана программа элективного курса, которая была реализована в 2 этапа. Каждый этап программы включал в себя цель, содержание, методы, средства, педагогические условия, результат.

В ходе формирующего эксперимента была доказана результативность педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза,

выразившаяся в значительном изменении показателей по всем выделенным компонентам, критериям и уровням сформированности профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов экспериментальной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В образовательном процессе студентов педагогов-психологов профессиональная рефлексия играет определяющую роль, т.к. нацеливает будущего специалиста на самоанализ результатов собственной профессиональной деятельности, всесторонний анализ поведения и деятельности детей и их родителей, межличностное взаимодействие. В связи с этим профессиональная рефлексия является важным качеством будущих педагогов-психологов, необходимым для осуществления профессиональной психолого-педагогической деятельности, самообразования и саморазвития будущего специалиста.

Решая первую задачу исследования, мы в ходе анализа психолого-педагогической литературы, посвящённой вопросам становления понятия «профессиональная рефлексия»; раскрыли ее сущностные характеристики понятия. В ходе исследования было установлено, что профессиональная рефлексия студента педагога-психолога – профессионально важное качество, заключающееся в оценочном осмыслении себя как будущего профессионала.

В процессе исследования, решая вторую задачу, мы описали психолого-педагогические характеристики студентов педагогов-психологов; выделили основные компоненты, определяющие специфику развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов; обосновали структуру *педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов* и условия, необходимые для его результативной реализации.

Для проведения экспериментального исследования нами был подобран комплекс методик, позволяющий определить уровень развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза. Данные констатирующего эксперимента подтвердили низкий уровень развития профессиональной рефлексии у студентов педагогов-психологов.

Педагогическое обеспечение развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза осуществлено в рамках реализации программы элективного курса в 2 этапа. Каждый этап программы включал цель, содержание, методы, средства, ведущие педагогические условия, результат.

В ходе формирующего эксперимента была доказана результативность педагогического обеспечения развития профессиональной рефлексии студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза, выразившаяся в значительном изменении показателей по всем выделенным компонентам и уровням.

Таким образом, задачи исследования выполнены, и полученные в ходе ОЭР результаты подтверждают правомерность и доказанность выдвинутой гипотезы, что позволяет сделать вывод о достижении поставленной цели.

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. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 214 с.
3. Азбукина Е.Ю. Профессиональное саморазвитие современного педагога // Научные труды sworld. 2012. № 1. С. 37–42.
4. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 92–115.
5. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби. изд-во Проспект, 2003. 608 с.
6. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 86 с.
7. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1994. 19 с.
8. Батракова С.Н. Методологические проблемы становления целостной личности // Мир психологии. 2004. № 4. С. 183–193.
9. Белозерцев Е.П. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): монография / Е.П. Белозерцев, И.Б. Щербакова. Воронеж: Типография им. И.А. Болховитинова, 2016. 230 с.
10. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. С. 194–197.

11. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993. 23 с.
12. Бодалев А. А. Личность и общение // Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 324 с.
13. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТП и МИО РАО, 1993. С. 153–175.
14. Бочкарёва И.А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов // Инновации в подготовке учителя / под общей ред. И.А. Бочкарёвой, Е.Н. Солововой. М., 2002. С. 54–64.
15. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс. 2002. 544 с.
16. 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. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. 140 с.
17. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография. М.: Гос. ун-т. печати, 2002. 145 с.
18. Вульфов Б.З. Рефлексия: учить, управляя // Мир образования. 1997. №1. С.63–65.
19. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // СОБР. Соч.6 в 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: педагогика, 1983. 368с.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1996. 533 с.
21. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–277.

22. Голованова Н.Ф. Бакалавриат как педагогическая проблема // Высшее образование в России. 2009. № 6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/bakalavriat-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения 29.02.2017).
23. Головин А.А. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема / А.А. Головин, В.Н. Кормакова // Научный диалог. 2016. № 7 (55). С. 265–279.
24. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. М: Наука, 1999. 359с.
25. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 21 с.
26. Давыдов В.В. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования / В.В. Давыдов, А.З. Зак. Новосибирск: Наука, 1987. 213 с.
27. Давыдова Г.И. Воспитание рефлексивной культуры учащегося в концептуальном пространстве школьного образования // Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможности периодизации: тез. докладов Международной психологической конф. М.: РГГУ, 1999. С. 31–33.
28. Двоеглазова М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов / Диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01. М., 2008. 190 с.
29. Деркач А.А. психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Деркач, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов. М.: РАГС, 1998. 250 с.
30. Дмитриева Е.Н. К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе // Психология обучения. 2007. № 4. С. 18–34.
31. Дударев В.Ю., Семенов И.Н. Феноменология рефлексии и её изучение в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал высшей школы экономики. Т. 5. № 1. С. 101–120.

32. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1999. 153 с.
33. Ещеркина Л.В. Проблемно-ориентированный метод обучения / Л.В. Ещеркина, А.Е. Можеевская // Южно-Уральский государственный университет. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. С. 32–35.
34. Заир-Бек С.И. Стратегии рефлексивного обучения студентов в педагогических вузах: Педагогика как учебный предмет // Сб. научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. 116 с.
35. Зеер Э.Ф. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. 2002. № 4. С. 194–203.
36. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1981. 128 с.
37. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. Т. 24. 2003. № 2. С. 95–107.
38. Иванцовская Н.Г. Повышение уровня педагогической рефлексии как основа непрерывной инновационной деятельности преподавателя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 1999. 17с.
39. Ильязова Л.М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза / Л.М. Ильязова, Л.Б. Соколова // Credo new, 2005. №1 (41). С. 207–215.
40. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарцкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–66.
41. Карпов А.А. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. М.: Институт психологии РАН, 2004. 432 с.
42. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. М.: ИП РАН, 2000. 283 с.

43. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
44. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Минск: Университетское, 2000. 95 с.
45. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ Эксперимент, 1995. 176 с.
46. Климов В.С. Психология профессионала: монография. М.; Воронеж, 1996. 461 с.
47. Коломенский Я.Л. Социальная и педагогическая психология Я.Л. Коломинский, А.А. Реан. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
48. Ковалев С.Э. Психология рефлексии. Рефлексия как предмет психологических исследований: курс лекций. Усть-Каменогорск: Изд. ВКГУ им. С. Аманжолова, 2006. 67 с.
49. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального образования педагога. М., 1994.
50. Коровкина Т.Е. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления будущего учителя на начальном этапе обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома. 2004. 211 с.
51. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. М.: Педагогика, 1990. 132 с.
52. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.
53. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: Когито-центр, 2003. 496 с.
54. Матвеев Д.Е., Беловолов В.А., Жданок А.И. Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 145–147.
55. Матросов В.Л. Педагогическое образование: стратегия развития // Высшее образование сегодня. 2004. № 9. С. 6–10.

56. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997. С. 48.
57. Мириманова М.С. Структура личности: характер особенности, самосознание. Пермь: РИО ПГПУ, 1990. 106 с.
58. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ Академия, 2004. 320 с.
59. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей: дис.психол. наук : 19.00.05. Л., 1990. 170 с.
60. Орлов А.А. Динамика личностного и профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. СПб.: Речь, 2006. 128 с.
61. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
62. Погребная О.С. Профессиональная рефлексия как универсальный механизм процесса саморегуляции педагога // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Т. VII. Ч.1. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. С. 297–302.
63. Потапова Е.А. Специфика подготовки бакалавра педагогики по профилю «Иностранный язык» // Среднее профессиональное образование. 2014. № 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-podgotovk-bakalavra-pedagogiki-po-profilyu-inostrannyyu-yazyk> (дата обращения 15.01.2016)
64. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. 246 с.
65. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. С. 440.
66. Пьянкова Г.С. Развитие рефлексивных способностей будущего педагога // Научн.-метод. Вестник Вып. 5 / под ред. В.Н. Славской; отв. Ред

И.Г. Маланчук; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск; М., 2004 С. 245–254.

67. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 260 с.

68. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, человек и мир. СПб.: Питер-Принт, 2003. 508 с.

69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 712 с. (Мастера психологии).

70. Савенкова И.А. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов будущих психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Тамбов, 2002. 175 с.

71. Стеценко И.А. Формирование рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов: технологический подход / И.А. Стеценко, Г.А. Полякова // Сибирский журнал. 2011. № 10. С. 256–260.

72. Семёнов И.Н. Междисциплинарное взаимодействие московской и петербургской научной школ психологии творчества и рефлексии // Психология перед выбором будущего. М., 2006. С. 61–64.

73. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособ. Школьная пресса, 2000. 416 с.

74. Семёнов И.Н. Рефлексивная психология творчества: Концепции, экспериментатика, практика // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2005. Т. 2. 3 4. С. 63–73.

75. Семёнов И.Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Наука о человеке. М.: Наука, 1989. 89 с.

76. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 1987. С. 136.

77. Слостенин В.А., Елисеев В.К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2005. № 5. С. 37–42.
78. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лёхина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова. 14-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1987. С. 433.
79. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
80. Тимонин А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза. Кострома. 2007. 216 с.
81. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2005. 479 с.
82. Томина Е.Ф. Реализация рефлексивной концепции Дж. Дьюи в современной высшей школе // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 2. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-refleksivnoy-kontseptsiidzh-dyui-v-sovremennoy-vysshey-shkole> (дата обращения 05.04.2017).
83. Хаустова О.В. Педагогические условия развития проектировочных умений в ходе организации учебно-исследовательской деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-proektirovochnyh-umeniy-v-hode-organizatsii-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения 25.03.2017).
84. Хлусова А.А. Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. ИСОМ. 2011. №3. С. 51–53.
85. Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 186 с.

86. Шаврина О.Ю. Педагогическая рефлексия учителя: монография. Стерлитамак: СГПИ, 2000. 148 с.
87. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.
88. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. С. 64–125.
89. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
90. Федеральные государственный образовательный стандарт ВО по направлению подготовки 44.03.02 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 25.03.2017).
91. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост.: Е.Ф. Губский и др. М.: ИНФРА-М, 2003. 574 с.
92. Элементы логики рефлексивных игр / В.А. Лефевр // Проблемы инженерной психологии. Вып. 4. Л.: Изд-во ЛГУ, 1966.
93. Юм Д. Сочинения: в 2т. М.: Мысль, 1965. Т. 1. 847 с.
94. Grant T.C. Preparing for reflective teaching. Boston, 1984. P. 85.
95. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. 1989. V.22. №4. P. 45–50.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Статистическая обработка диагностических данных

Критерий Манна-Уитни предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда $n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1=2, n_2 \geq 5$. В каждой выборке было не более 60 наблюдений.

Статистикой критерия Манна-Уитни является случайная величина U – наименьшая из двух инверсий U_1 и U_2 , где

$$U_1 = n_1 n_2 + 1/2 n_2 (n_2 + 1) - R_2;$$

$$U_2 = n_1 n_2 + 1/2 n_1 (n_1 + 1) - R_1;$$

R_1 и R_2 – сумма рангов первой и второй выборок соответственно; n_1, n_2 – размеры выборок.

Проверка нулевой гипотезы H_0 о том, что обе выборки принадлежат одной генеральной совокупности, сводится к вычислению нормированной случайной величины z и сравнение ее с теоретическими значениями $z_{0.05} = 1,960$ и $z_{0.01} = 2,576$ (при уровнях значимости $\alpha = 0,05$ и $\alpha = 0,01$). При наличии повторяющихся значений используется следующая формула:

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2} n_1 n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 + 1)} [(n_1 + n_2)^3 - (n_1 + n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

Где, n_1 и n_2 – объемы первой и второй выборок соответственно, t – количество повторов значения.

Таблица 1

Частота встречаемости мотивационно-целевого компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	0	1	4	5	6	9	7	2	1	0	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	0	2	3	6	6	8	7	2	1	0	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития мотивационно-целевого компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 473$$

$$R_{ЭГ} = 517$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

$990 = 990$, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2} n_1 n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 + 1)} [(n_1 + n_2)^3 - (n_1 + n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$U_{эмп} = 232,5$;

179 для $p \leq 0,05$

$U_{крит.} = 151$ для $p \leq 0,01$

III.5. Если $U_{эмп} > U_{крит.}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$236 > 179$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,05$);

$236 > 151$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности мотивационно-целевого компонента.

Таблица 2

Частота встречаемости когнитивно-деятельностного компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	5	7	15	7	2	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	7	8	10	6	4	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития когнитивно-деятельностного компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 507$$

$$R_{ЭГ} = 483$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

990=990, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2}n_1n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1n_2}{12(n_1+n_2)(n_1+n_2+1)} [(n_1+n_2)^3 - (n_1+n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 207,5;$$

$$171 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$U_{крит.} = 142 \text{ для } p \leq 0,01$$

III.5. Если $U_{эмп} > U_{крит.}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$$207,5 > 171, \text{ то принимаем } H_0 \text{ и отвергаем } H_1 (p \leq 0,05);$$

$$207,5 > 142, \text{ то принимаем } H_0 \text{ и отвергаем } H_1 (p \leq 0,01).$$

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности когнитивно-деятельностного компонента.

Частота встречаемости коммуникативно-личностного компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	10	18	8	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	9	17	9	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития коммуникативно-личностного компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 498$$

$$R_{ЭГ} = 492$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

$990 = 990$, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2} n_1 n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 + 1)} [(n_1 + n_2)^3 - (n_1 + n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 248,5;$$

198 для $p \leq 0,05$

$U_{\text{крит.}} = 161$ для $p \leq 0,01$

III.5. Если $U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$248,5 > 198$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,05$);

$248,5 > 161$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности коммуникативно-личностного компонента.

Таблица 4

Частота встречаемости контрольно-оценочного компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	9	18	9	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	9	17	9	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития контрольно-оценочного компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы.

Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 498$$

$$R_{ЭГ} = 492$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

$990 = 990$, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2}n_1n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1n_2}{12(n_1+n_2)(n_1+n_2+1)} [(n_1+n_2)^3 - (n_1+n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 228,5;$$

$$172 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$U_{крит.} = 148 \text{ для } p \leq 0,01$$

III.5. Если $U_{эмп} > U_{крит.}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$$228,5 > 172, \text{ то принимаем } H_0 \text{ и отвергаем } H_1 (p \leq 0,05);$$

$$228,5 > 148, \text{ то принимаем } H_0 \text{ и отвергаем } H_1 (p \leq 0,01).$$

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности контрольно-оценочного компонента.

Частота встречаемости мотивационно-целевого компонента
у испытуемых контрольной и экспериментальной групп
после опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	0	1	4	5	7	9	8	1	1	0	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	0	0	1	3	6	10	8	5	1	1	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития мотивационно-целевого компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 413$$

$$R_{ЭГ} = 577$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

$990 = 990$, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2} n_1 n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 + 1)} [(n_1 + n_2)^3 - (n_1 + n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 139,5;$$

126 для $p \leq 0,05$

$U_{\text{крит.}} = 111$ для $p \leq 0,01$

III.5. Если $U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$139,5 > 126$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 ($p \leq 0,05$);

$139,5 > 111$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Обнаружены достоверные различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку ($p \leq 0,05$).

V. Существуют достоверные различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности мотивационно-целевого компонента.

Таблица 6

Частота встречаемости когнитивно-деятельностного компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	3	5	17	8	3	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	0	2	17	10	6	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития когнитивно-деятельностного компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы.

Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 507$$

$$R_{ЭГ} = 483$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

$990=990$, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2}n_1n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1n_2}{12(n_1+n_2)(n_1+n_2+1)} [(n_1+n_2)^3 - (n_1+n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 123,5;$$

$$103 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$U_{крит.} = 94 \text{ для } p \leq 0,01$$

III.5. Если $U_{эмп} > U_{крит.}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$$123,5 > 103, \text{ то принимаем } H_1 \text{ и отвергаем } H_0 (p \leq 0,05);$$

$$123,5 > 94, \text{ то принимаем } H_1 \text{ и отвергаем } H_0 (p \leq 0,01).$$

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Обнаружены достоверные различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку ($p \leq 0,05$).

V. Существуют достоверные различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности когнитивно-деятельностного компонента.

Частота встречаемости коммуникативно-личностного компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	9	18	10	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	2	18	16	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития коммуникативно-личностного компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. Н₀ – достоверного различия между выборками не обнаружено.

Н₁ – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы.

Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 498$$

$$R_{ЭГ} = 492$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

990=990, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2}n_1n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1n_2}{12(n_1+n_2)(n_1+n_2+1)}[(n_1+n_2)^3 - (n_1+n_2) - \sum_{k=1}^m(t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 145,5;$$

133 для $p \leq 0,05$

$U_{\text{крит.}} = 112$ для $p \leq 0,01$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$145,5 > 133$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 ($p \leq 0,05$);

$145,5 > 112$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Обнаружены достоверные различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку ($p \leq 0,05$).

V. Существуют достоверные различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности коммуникативно-личностного компонента.

Таблица 8

Частота встречаемости контрольно-оценочного компонента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых контрольной группы	8	19	9	36
Частота встречаемости уровня у испытуемых и экспериментальной группы	1	19	15	35

I. Существует ли различие между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по уровню развития контрольно-оценочного компонента?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

$$R_{КГ} = 498$$

$$R_{ЭГ} = 492$$

$$R = R_{ЭГ} + R_{КГ} = 501 + 489 = 990$$

$990 = 990$, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

III.4.

$$z = \frac{\left| U - \frac{1}{2} n_1 n_2 \right| - \frac{1}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 + 1)} [(n_1 + n_2)^3 - (n_1 + n_2) - \sum_{k=1}^m (t_k^3 - t_k)]}}$$

$$U_{эмп} = 147,5;$$

$$129 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$U_{крит.} = 101 \text{ для } p \leq 0,01$$

III.5. Если $U_{эмп} > U_{крит.}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Если $U_{эмп.} \leq U_{крит.}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$$147,5 > 129, \text{ то принимаем } H_1 \text{ и отвергаем } H_0 (p \leq 0,05);$$

$$147,5 > 101, \text{ то принимаем } H_1 \text{ и отвергаем } H_0 (p \leq 0,01).$$

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Обнаружены достоверные различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку ($p \leq 0,05$).

V. Существуют достоверные различия между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп по выраженности контрольно-оценочного компонента.

Элективный курс
Развитие профессиональной рефлексии
у студентов педагогов-психологов в образовательном процессе вуза

Цель: развитие мотивационно-целевого, когнитивно-деятельностного, коммуникативно-личностного и контрольно-оценочного компонентов рефлексии.

Задачи

Актуализировать потребность студентов педагогов-психологов в профессиональной рефлексии для будущей профессиональной деятельности.

Способствовать развитию компонентов рефлексии.

Примеры занятий на этапе «погружение в кризис»

Занятие

Цель: пробуждение интереса к профессиональной рефлексии, развитие у участников потребность в самореализации.

Ход занятия

Упражнение «Знакомство»

Ход упражнения. Участников просят придумать к своему имени характеристику по определённому шаблону: любое прилагательное, которое им нравится, присоединить к словосочетанию «будущий педагог» («Я добрый будущий педагог», «Я компетентный будущий педагог», «Я справедливый будущий педагог» и т.д.). Участники по очереди представляются и озвучивают придуманную характеристику, поясняя её.

Упражнение «Мозговой штурм»

Участники разбиваются на группы по 5–6 человек. Члены групп предлагают своё понимание терминов и процесса рефлексии, профессиональной рефлексии. Один из членов каждой группы фиксирует все мысли участников по обсуждаемому вопросу. Далее происходит обсуждение вариантов участников, редактирование высказываний, выбор наиболее

приемлемых и близких к истине, по мнению группы. В конце процедуры ведущий дает определения.

Упражнение «Метод Сократа»

Ход упражнения. Один из участников получает карточку, на которой написано понятие, к которому он должен подвести других участника, используя при этом наводящие вопросы. Затем участники меняются ролями. Примеры понятий: рефлексия, эмпатия, кооперация, мотивация, коммуникация и т.д.

Рефлексия. Какое понятие было сложнее всего объяснить? Какое понять? Почему? В чем сложность представленного метода? В чем его достоинства? Стали бы вы применять его в педагогической практике? Анализ и обсуждение полученных в ходе диагностики результатов.

Рефлексия полученного опыта.

Домашнее задание «Я и моя будущая профессия»

Инструкция: Разделите лист на 2 части. Заполните каждую часть листа, отвечая на вопросы: 1. Каким я вижу себя в будущей профессии; 2. Каким я вижу идеального педагога. Проанализируйте свои ответы. Что общего между вашим образом в данный момент и образом идеального педагога, в чем различия? Чего не хватает вашему образу в будущей профессии по сравнению с образом идеального педагога? Как можно приблизить эти образы?

Каждое занятие начинается с приветствия, рефлексии прошлого занятия, проверки домашнего задания.

Занятие

Цель: побуждение к саморефлексии, способствовать осознанию образа идеального педагога, помочь определить слабые стороны участников в процессе педагогического взаимодействия и средства их усиления.

Ход занятия:

Упражнение «В детстве я хотел стать...»

Ход упражнения. Каждому участнику в течение трех минут предлагается написать на карточке, кем он хотел стать в детстве и почему. После этого анонимные карточки сдаются ведущему, который их перемешивает и вновь раздает участникам в случайном порядке. Каждый участник пытается прочувствовать полученный образ неизвестного автора, зачитать написанное, предположить, изменилось ли его мнение сейчас, когда он встал взрослее. Если изменилось, то почему? Остальные участники внимательно слушают, задают вопросы.

Упражнение «Я – реальный, Я – идеальный»

Участникам предлагается заполнить таблицу. Необходимо подчеркнуть качества, которые участники больше всего ценят в других людях. После этого в графу «Я – реальный» необходимо написать по три качества из каждой графы, которыми, по мнению участников, они обладают.

Я идеальный			Я реальный
В жизни	В профессии	В общении	

Рефлексия. Какие трудности вызвало выполнение задания? Какие из представленных качеств являются профессионально важными для педагога? При необходимости дополните список.

Упражнение «Решение педагогических ситуаций»

Ход упражнения. Участникам раздаются карточки с ситуациями из педагогической практики. Необходимо найти решение данных ситуаций. По готовности каждый участник зачитывает ситуацию и её решение, после вся группа ищет более правильное решение или соглашается с озвученным.

Рефлексия. Каких качеств не хватило участнику, в случае, если его решение оказалось неверным или неподходящим? Как можно развить эти качества?

Рефлексия полученного опыта.

Домашнее задание. Составьте на листе бумаги список своих слабых сторон. Для каждого пункта найдите как можно большее количество способов усиления ваших слабых сторон.

Примеры занятий на этапе «сопровождение при выходе из кризиса»

Занятие

Цель занятия: обучение поиску ресурсов для преодоления конфликтных ситуаций в профессии, осознание сильных и слабых качеств участниками.

Ход занятия

Упражнение «Преодоление трудностей»

Ход упражнения. Участникам предлагается вспомнить трудные учебно-профессиональные ситуации, с которыми они встречались. Какие ресурсы были задействованы для их разрешения? Чем они заканчивались?

Рефлексия. Обратная связь. Могла бы ситуация закончиться иначе, если бы был найден другой ресурс?

Минилекция-дискуссия: Рефлексия личностного ресурса.

План

1. Представление о личностных ресурсах педагога: интеллектуальных, духовных, творческих и др.
2. Теоретическая и практическая готовность студента к раскрытию и развитию собственного потенциала.
3. Способность студента разрешать противоречия, как показатель развития его личностного потенциала.
4. Креативность как личностный ресурс студента педагога-психолога.

Вопросы для обсуждения

1. В чем проявляется роль рефлексии в личностном ресурсе развития профессионализма?
2. Каким образом студент может обогащать собственные знания о социальном и природном мире и о самом себе?

3. Запишите основные противоречия и проблемы в своей учебно-профессиональной деятельности.

4. Что способствует формированию умений будущего профессионала глубже видеть противоречия и проблемы в своей профессиональной деятельности?

5. Каким образом рефлексия ресурса обеспечивает содержательно-технологическую подготовленность студента педагога-психолога к воплощению и развитию собственного личностного потенциала?

Упражнение «Мои ресурсы»

Ход упражнения. Участникам предлагается заполнить таблицу.

Мои профессиональные ресурсы	Чем они могут помочь мне в трудной педагогической ситуации?
Мои профессиональные дефициты	Как я могу их превратить в достоинства?

Далее зачитываются профессионально важные качества, другие участники могут дополнять характерные сильные стороны друг друга.

Рефлексия. Какую из граф вам было сложнее заполнить? Для чего нужно знать свои недостатки?

Рефлексия полученного опыта.

Домашнее задание. Написать о своих сильных сторонах – о том, что участник любит, ценит, принимает в себе, что дает чувство внутренней уверенности и доверия к себе в разных ситуациях, в том числе профессиональных.

Затем необходимо проанализировать свои сильные стороны и описать как, опираясь на них, сделать что-то ценное.

Не нужно ограничиваться только индивидуальными интересами и потребностями.

Как вы собираетесь использовать свои сильные стороны для развития и реализации собственного личностного потенциала в профессии?

Занятие

Цель занятия: развитие умений участников преодолевать различные трудности в педагогической профессии, осознание участниками страха неопределенности и способов его преодоления.

Деловая игра «Импровизация»

Ход игры. Один из членов группы избирается преподавателем, остальные играют роль обучающихся. Преподаватель начинает импровизировать, имитируя учебное занятие (или копируя кого-то из своих преподавателей). Цель группы – задавать каверзные вопросы, вывести преподавателя из равновесия, разозлить, мешать проводить урок. Цель преподавателя – обходить и разрешать все конфликтные ситуации. Затем выбирается новый преподаватель и игра продолжается.

Рефлексия. Что помогает преподавателю успешно справиться с затруднением? Что затрудняет решение задачи? Какие сложности испытывал преподаватель в ходе упражнения? Что предпринимает преподаватель, чтобы преодолеть препятствия?

Темы для обсуждения

1. Готовность быть включенным в общую систему профессиональной деятельности.
2. Преодоление психолого-педагогических страхов в развитии собственного потенциала.
3. Формы успешного взаимодействия педагога с окружающими.

Шеринг. Рефлексия полученного опыта.

Домашнее задание. Составьте резюме, в котором опишите свои основные достоинства как профессионала.

Тренинг «Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов»

Цель: способствовать развитию профессиональной рефлексии будущих педагогов.

Задачи тренинга:

- познакомить студентов с понятиями рефлексии, профессиональной рефлексии и профессиональной педагогической рефлексии.
- показать на практике возможные методы, приёмы, способы развития профессиональной рефлексии;
- помочь выявить собственный стиль педагогического общения и способностей к рефлексии.

Форма работы: фронтальная, тренинг.

Методы работы: групповая дискуссия, специально подобранные упражнения.

Тренинг рассчитан на 4 ак. часа.

Эффективность проделанной работы: определялась с помощью анкет обратной связи.

Ход работы

- Как вы понимаете, что такое рефлексия? (обсуждение).

(от позднелат. *reflexio* – обращение назад) – это обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. Рефлексия – это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Отрефлексировать что-то – это значит это «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить».

Профессиональная педагогическая рефлексия. По исследованию Л.А. Карпенко это – способность взрослого анализировать свою воспитательную деятельность и прогнозировать результаты влияния на ребёнка. рефлексирующий педагог – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии».

Давайте с вами познакомимся и сделаем это следующим образом...

Упражнение «Знакомство» (10 мин)

По кругу, будем передавать мяч, называть своё имя или называться так, как бы вы хотели, чтобы Вас называли другие. И сказать пару слов о том, как сюда попали и что ожидаете от тренинга, хотели бы работать педагогом?

Упражнение 2 «Поменяйтесь местами те, кто..» (5 мин)

Участником необходимо меняться местами. Один человек стоит в центре и задаёт правило, которое обязательно должно присутствовать и у него самого. Например: «Меняются те, у кого светлые волосы, хорошее настроение, любит детей, хочет изменить этот мир к лучшему».

Спасибо, теперь мы узнали немного больше друг о друге и можем перейти к следующему упражнению.

Упражнение 3. «Карусель» (5 мин проведение 20мин обсуждение)

Цель упражнения: определение собственного стиля педагогического общения; развитие эмпатии и рефлексии в процессе обучения.

В упражнении осуществляется серия встреч, причем каждый раз с новым человеком.

Задание: участники внутреннего круга пытаются создать в полной мере образ, предложенный педагогом, участники внешнего круга пытаются решить ситуацию. Члены группы встают по принципу «карусели», т.е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный. По сигналу участники внешнего круга передвигаются. Педагог задаёт ситуации внутреннему кругу. Затем участники меняются: внешний круг становится внутренним.

Примеры ситуаций:

- Перед вами незнакомый человек. Познакомьтесь с ним...
- Перед вами ребенок, он чего-то испугался.
- Перед вами подросток, он сложил ноги на парту и отказывается от предложенной вами работы.

- Перед вами ученица начальной школы, которая задаёт много вопросов и не обращает внимания на вашу занятость.
- Проходя мимо группы 5-тиклассников, вы услышали бранное слово.
- Перед вами ученик, который сообщает вам о том, что другой толкнул его.
- Перед вами ученица, которая во время выполнения классного задания поёт песню.
- Перед вами ученик, который не первый раз получает 2-ку, ему грозит неаттестация и оставление на второй год.

Рефлексия: Как реагировали на ситуации? Какое чувство испытывали при решении ситуаций? Что было труднее/легче всего?

Выполняя упражнение, вы могли наблюдать у себя преобладающий стиль педагогического общения. Я бы хотела познакомить вас с ними.

Теория: (10 мин) В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Будучи категорией социально и нравственно насыщенной, стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм.

Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Колominский, В.В. Шпалинский, М.Ю. Кондратьев и др.).

При **авторитарном** стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при автократическом подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в

обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций. Как показали исследования, педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание его мотивы. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т.п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная. Ролевая позиция этих педагогов объективна. Личность и индивидуальность учащегося оказываются вне стратегии взаимодействия. В этой связи взаимная позитивная персонализация педагога и учащегося оказывается маловероятной.

Авторитарный стиль общения, по данным Н.Ф. Масловой, порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств личности, как «умение выходить сухим из воды», «умение использовать других для выполнения того, что должен сделать сам», «умение заставить других беспрекословно подчиняться», «внешняя привлекательность и физическая сила» и т.п. (В. В. Шпалинский).

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные

обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является **стиль сотрудничества** участников педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем, учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися – единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения

педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации, что создает возможности для взаимной персонализации педагога и школьников.

Характеристика приведенных выше стилей педагогического общения дана в «чистом» виде, вместе с тем в реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Как показали исследования, они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Упражнение 4 «Дрессировщик» (10 мин)

Цель: Дать понять, что воспитывать можно поощрением, а не наказанием.

Зрители договариваются: ведущий должен, например, взять в руки карандаш и нарисовать кружок. Ведущий входит, не зная об этом. Задача дрессировщика – добиться желаемого от ведущего. Наградой служит свисток или хлопок в ладоши. Дрессировщик следит за ведущим и награждает любые поползновения в нужном направлении. Ведущий следит за наградой и пытается найти нужные варианты. Зрители болеют за обоим – то есть за их взаимопонимание.

Обсуждение упражнения

Что Вы чувствуете после выполнения упражнения?

Вопрос к Ведущему: Хотелось ли Вам понять, что хочет от Вас (имя Дрессировщика)? Какое чувство испытали, когда всё закончилось?

Упражнение 5. «Идеальная модель»

Участникам тренинга предлагается:

1. Представить социальную роль педагога или функцию, которую он должен выполнять.
2. Подумать о значении этой социальной роли и ее важности.
3. Воссоздать образ основных мотивов педагога, его действий, психологических требований к личности, ее способностям.
4. Зафиксировать свою «идеальную модель» на бумаге. По окончании проводится обсуждение всех полученных «идеальных моделей».

Обратная связь (5 мин).

Пример занятия со студентами

Рефлексивные техники в педагогическом процессе

Цель: реализовать тренировочные пробы рефлексивных техник индивидуально и в группе.

Задачи

- *обучающая*: Создать условия для развития педагогического мастерства, его участников, на основе организации обучающего пространства.
- *развивающая*: Отработать некоторые из предложенных рефлексивных техник, посредством проигрывания их во время занятия.
- *просветительская*: Поделиться психолого-педагогическим опытом.
- *направляющая*: Рефлексия собственного профессионального мастерства обучающихся.

Форма проведения: практикоориентированное занятие.

Содержание: краткий обзор теоретической информации по теме (содержание и компоненты рефлексии, виды, функции рефлексии) и практическая часть по освоению некоторых техник рефлексии.

Учебно-методическое обеспечение:

- *дидактические средства*: электронная презентация, методическая разработка;
- *методические средства*: таблица-конструктор урока (Приложение 1), буклеты по количеству участников мастер-класса;

– *технические*: мультимедийный проектор, компьютер, экран.

Ожидаемые результаты

- Актуализация педагогических и методических знаний и умений студентов;
- Освоение предложенных рефлексивных техник участниками мастер-класса.

Содержание занятия

Новые стандарты образования – ФГОС, ИКС – предъявляют новые требования к процессу образования и к современному учебному занятию. Так, в соответствии с технологической картой занятия структура занятия усложнилась, появились новые этапы: целеполагание, мотивация, вариативность заданий, отбор содержания материала и т.д. Рефлексия – теперь обязательный важный этап каждого учебного занятия. В последние годы рефлексии в педагогической практике уделяется достаточно много внимания. Ведь именно рефлексия позволяет посмотреть на учебный процесс «глазами воспитанников», учесть их индивидуальные особенности, самостоятельную оценку ими своей деятельности и ее результатов. Вместе с тем, потенциал этой группы технологий задействован далеко не полностью. Как показывает практика, в основном педагоги используют различные приемы рефлексии, позволяющие понять эмоциональное состояние учеников, отследить его динамику в ходе занятия или учебного курса. При этом зачастую недооценивается огромнейшая ценность рефлексивного материала, касающегося, например, того, как воспринимается материал, пройденный на занятии, или того, как сам ребёнок оценивает свое продвижение в освоении предмета или личностное развитие.

Условно учебное занятие можно разделить на несколько этапов это – начало, актуализация знаний, изучение нового материала, обсуждение и решение проблем, решение задач, контроль знаний и обратная связь, формирование умения задавать вопросы, рефлексия занятия (Приложение 1). На каждом этапе можно использовать рефлексивные техники. Сегодня мы

предложим вам те техники, которые вы можете использовать в своей практике на каждом этапе учебного или коррекционного занятия, а так же отработаем вместе с вами некоторые из них.

1. На этом этапе мы сразу хотели бы предложить вам одну из техник. На этапе «Начало занятия». Если вам необходимо вывести какое-либо понятие можно использовать такой приём, как **«Ассоциативный ряд»**. Он заключается в том, что к теме или конкретному понятию необходимо выписать ассоциации. Давайте сейчас сделаем то же самое, называйте ассоциации к слову «рефлексия», а я буду записывать их на доске.

Выводится понятие «рефлексия»

Теория

Формы рефлексивных приемов в зависимости от их временной направленности (по Ладенко И.С.):

– Ретроспективная – выявление и воссоздание схем, средств и процессов, имевших место в прошлом.

– Проспективная – выявление и корректировка схем и средств возможной будущей деятельности.

– Интроспективная – контроль, корректировка или усложнение мыслительных процессов в ходе реализации деятельности.

Типы рефлексии по критерию решаемых задач

Кооперативная рефлексия. Рефлексивные упражнения данного типа обеспечивают проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий субъектов деятельности.

Коммуникативная рефлексии. Выступает в качестве важнейшей составляющей коммуникативного акта, межличностного восприятия и характеризуется как специфическое качество познания человека человеком.

Личностная рефлексия. Методы и упражнения данной группы формируют способность и потребность в анализе собственных поступков субъекта, образов собственного «Я» как индивидуальности, апробирование и переосмысление личностных стереотипов.

Интеллектуальная рефлексия. Данная группа упражнений направлена на решение проблем организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств обучения решению типовых и оригинальных задач.

Этапы рефлексии

1. Фиксирование состояния развития;
2. Определение причин и причинно-следственных связей зафиксированного состояния развития;
3. Оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия.

Направления рефлексии

1. Рефлексия по поводу содержания – усвоение предметного материала.
2. Рефлексия деятельности – способы, формы работы.
3. Эмоциональная рефлексия – понравилось/не понравилось...

Используя рефлексивную практику в педагогической деятельности, важно определить – развитие какой сферы важнее всего диагностировать, для чего будет использоваться рефлексия на уроке, какую роль должны сыграть сама процедура проведения рефлексии и ее результаты.

Сферы

Эмоционально-чувственная (положительные, или отрицательные эмоции: радость, огорчение, чувство разочарования, успех)

Потребностная: пассивное, или активное состояние, появилось ли стремление, желание к деятельности, к саморазвитию

Мотивационная: насколько деятельность оказалась лично значимой, внешние и внутренние мотивы.

Сфера интересов: какие интересы появились, на что они направлены, уровень интереса...

Сфера ценностных ориентаций: что явилось личностной ценностью, как обогатился спектр ценностей...

Деятельностная сфера: какую деятельность это взаимодействие провоцирует, какую корректирует, от какой заставляет отказаться, насколько обогащает опыт деятельности...

Гностическая сфера: что произошло со знаниями (произошло ли их наращивание, углубление, систематизация), что нового узнал...

Сфера сознания: произошло ли осознание своей деятельности, осознает ли себя субъектом деятельности/взаимодействия, как изменилась «Я-концепция» (система представлений о себе), самооценка своей деятельности...

Сфера умений: какие умения приобрел/не приобрел, как изменился уровень умений...

2. Переходя ко второму этапу, который был нами выделен в структуре учебного занятия как «Актуализация знаний» педагог организует:

– актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;

– актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов;

– мотивацию к пробному учебному действию («надо» – «могу» – «хочу») и его самостоятельное осуществление.

В этой связи целесообразно будет провести такие техники:

Цепочка признаков

Я беру тебя с собой

Да – нет

Шаг за шагом

Жокей и лошадь

Толстый и тонкий вопрос

Вопросительные слова

Согласен – не согласен

До – после

Игровая цель

Корзина идей, понятий, имен

Развивающий канон

Ложная альтернатива

Давайте с вами познакомимся с одной из них.

Мы бы хотели более подробно познакомить вас с техникой **Жокей и лошадь**.

Одной команде («Жокеям») даются карточки с названием функции рефлексии, другой – карточки с определением функций. Каждый «жокей» должен найти свою «лошадь».

Функции рефлексии в педагогическом процессе (по С.С. Кашлеву):

– проектировочная (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса);

– организаторская (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);

– коммуникативная (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса);

– смыслотворческая (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия);

– мотивационная (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат);

– коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

3. На следующем *этапе изучения нового материала* педагог организует изучение нового материала через учебную деятельность обучающихся. Можно использовать такие техники:

Пинг-понг

«Имя – Значение»

Лови ошибку

Инсерт

Послушать-сговориться-обсудить

ЗХУ

Хорошо – плохо

Связи.

Зигзаг

Стратегия «ИДЕАЛ»

Своя опора

Целое–часть. Часть–целое

Изобретательская задача

Конструктор ТРИЗ «Событие»

Конструктор ТРИЗ «Совмещение противоположностей»

На этом этапе хотели бы познакомить вас с техникой «ИДЕАЛ». Это стратегия технологии развития критического мышления.

Стратегия позволяет формировать:

- умения определять проблему;
- умение находить и формулировать пути решения проблемы;
- умение выбирать сильное решение.

1. Интересно, в чем проблема? Необходимо сформулировать педагогическую проблему. Лучше, если формулировка будет начинаться со слова Как...

2. Давайте найдем как можно больше решений данной проблемы. Предлагаются все возможные способы и пути решения стоящей проблемы.

3. Есть ли хорошие решения? Выбираются из множества предложенных решений хорошие, эффективные.

4. А теперь выберем единственное решение. Выбирается самое сильное решение проблемы.

5. Любопытно, а как это будет выглядеть на практике? Планируется работа по претворению выбранного решения в жизнь.

*Если решение не срабатывает, возвращаемся на предыдущий этап.

4. На этапе «Обсуждение и решение проблем» обучающиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий:

ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему занятия, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства-алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит педагог: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов. В этой связи на данном этапе целесообразно будет провести такие техники:

«Маша-растеряша»

Стратегия «ИДЕАЛ»

Стратегия «Фишбоун»

Хорошо–плохо.

Силовой анализ

Генераторы-критики

Диаграмма Венна

Обратный мозговой штурм

Приём «Хорошо-плохо»

Описание: универсальный приём, направленный на активизацию мыслительной деятельности, развивающий умение видеть разные стороны ситуации.

Формирует:

– умение находить положительные и отрицательные стороны в любом объекте, ситуации;

– умение разрешать противоречия (убирать «минусы», сохраняя «плюсы»);

– умение оценивать объект, ситуацию с разных позиций, учитывая разные роли.

Ход техники

Вариант 1

Ведущий задает объект или ситуацию. Слушатели по очереди называют «плюсы» и «минусы».

Вариант 2

Участники делятся на продавцов и покупателей. Дальше играют по схеме. Только «плюсы» ищут с позиции персонажа – продавца, а «минусы» – с позиции персонажа – покупателя.

Вариант 3

Участники делятся на три группы: «прокуроры», «адвокаты», «судьи». Первые обвиняют (ищут минусы), вторые защищают (ищут плюсы), третьи пытаются разрешить противоречие (оставить «плюс» и убрать «минус»).

Пример 1

Участники делятся на две команды. Первая будет находить «плюсы» в предложенном объекте или ситуации, вторая – «минусы». Отвечаем по очереди, до первой остановки.

Не хватает денег. Это хорошо. Почему?

Потому что не купишь ненужных вещей.

Пример 2

Сюжет «магазин». Одна группа играет за покупателя, другая – за продавца.

Покупатели: («сбивают цену», ругая товар): тетрадки слишком толстые, они не влезут в портфель.

Продавцы: (защищают товар): зато в них поместится больше полезных записей.

Покупатели: Бумага непрочная, легко продырявится.

Продавцы: Это специальная бумага, она помогает учиться аккуратному письму... и т.д.

Пример 3

Игра «суд». Участники делятся на три команды: адвокаты, прокуроры, судьи.

С: Объявляем суд над портфелем. Прокуроры, ваше обвинение.

Прокуроры: Портфель тяжелый, его трудно носить с собой – это плохо.

Адвокаты: Он тяжелый, потому что в нем все учебники, которые в школе нужны – это хорошо.

Судьи: сделать портфель на колесиках. и т.д.

На этапе *контроль знаний, обратная связь* выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, педагог подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм. В этой связи на данном этапе целесообразно будет провести такие техники:

Жокей и лошадь

Цепочка признаков

Диаграмма Венна

Рюкзак

Мы бы хотели вам предложить **технику Рюкзак**

Прием рефлексии используется чаще всего на уроках после изучения большого раздела. Суть – зафиксировать свои продвижения в учебе, а также, возможно, в отношениях с другими. Рюкзак перемещается от одного ученика к другому. Каждый не просто фиксирует успех, но и приводит конкретный пример. Если нужно собраться с мыслями, можно сказать «пропускаю ход».

На следующем этапе *формирования умения задавать вопросы* целесообразно будет провести такие техники, как:

Хочу спросить

Толстый и тонкий вопрос

Вопросительные слова

Вопрос к тексту

Ромашка Блума

Мы бы хотели вам предложить к рассмотрению технику **Толстый и тонкий вопрос**. Это прием из технологии развития критического мышления используется для организации взаимопроса.

Стратегия позволяет формировать:

- умение формулировать вопросы;
- умение соотносить понятия.

Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ.

Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.

Например, мы сегодня с вами проходим тему рефлексии. Пожалуйста, сформулируйте по 2 «тонких» и 2 «толстых» вопроса», связанных с пройденным материалом. Затем участники опрашивают друг друга.

На этапе *рефлексии* фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности.

В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности. В этой связи, на данном этапе целесообразно будет провести такие техники:

«Телеграмма».

Цветные поля

Мысли во времени

Шесть шляп

Синквейн

Райтин

Хайку

Диаманта

До-после

ЗХУ

Сообщи свое Я

Рюкзак

На данном этапе мы бы хотели познакомить вас с техникой «Шесть шляп», рефлексивным приемом, способствующим организации рефлексии на уроке.

Он формирует:

- умение осмысливать свой опыт;
- умение давать личностную оценку событиям, явлениям, фактам;
- ценностное отношение к окружающему миру и самому себе.

Участникам необходимо предложить приобрести несколько шляп.

Обладателям шляп необходимо дать оценку событиям, фактам, результатам деятельности в зависимости от цвета.

Белая шляпа символизирует конкретные суждения без эмоционального оттенка.

Желтая шляпа – позитивные суждения.

Черная – отражает проблемы и трудности.

Красная – эмоциональные суждения без объяснений.

Зеленая – творческие суждения, предложения.

Синяя – обобщение сказанного, философский взгляд.

Прием «Зеркало впечатлений»

Проводится по типу «До–после»

Участникам предлагается выбрать смайлик, отражающий настроения и кратко описать свои ожидания от занятия и положить его в конвертик, который прикреплен к «Зеркалу ожиданий».

После учебного занятия ученикам предлагается заполнить смайлик, отражающий собственное настроение на данный момент.

Список источников

Информационные ресурсы

Образовательный сайт «Фестиваль «Открытый урок»;

Образовательный портал «Учебно-методический кабинет» <http://ped-kopilka.ru>

Литература

1. Кожуховская Л.С., Позняк И.В.. Рефлексивные техники, методы и приемы. Киев: Народная асвета, 2009, № 4.
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн.: Высшая школа, 2002.
3. Веряскина О.Г., Губанова Е.Г. История. Комплексный тренажер. Р-н-Д., 2016.

*К каждой технике в мультимедийной презентации указан источник.

*Каждая техника описана более подробно в буклетах, которые предлагаются участникам.

Конструктор занятий

<p>Начало учебного занятия Грамотная организация начала занятия позволит не только привлечь внимание учащихся к учителю, заинтересовать учащихся, но и включить детей в активную мыследеятельность с первых минут занятия.</p>	<p><i>Нестандартный вход в урок</i> <i>Отсроченная отгадка</i> <i>Ассоциативный ряд</i> <i>Удивляй</i> <i>Фантастическая добавка</i> <i>Необъявленная тема</i></p>
<p>Актуализация знаний Педагог организует:</p> <ul style="list-style-type: none"> • актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию; • актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов; • мотивацию к пробному учебному действию (“надо” - “могу” - “хочу”) и его самостоятельное осуществление. 	<p><i>Цепочка признаков</i> <i>Я беру тебя с собой</i> <i>Да - нет</i> <i>Шаг за шагом.</i> <i>Жокей и лошадь</i> <i>Толстый и тонкий</i> <i>вопрос</i> <i>Вопросительные слова</i> <i>До-после</i> <i>Игровая цель</i> <i>Корзина идей, понятий, имен</i> <i>Развивающий канон</i> <i>Ложная альтернатива</i></p>
<p>Изучение нового материала На данном этапе педагог организует изучение нового материала через учебную деятельность школьников.</p>	<p><i>Пинг-понг</i> <i>Лови ошибку</i> <i>Инсерт</i> <i>Послушать-сговориться-обсудить</i> <i>ЗХУ</i> <i>Хорошо-плохо</i> <i>Связи.</i> <i>«ИДЕАЛ»</i> <i>Конструктор</i> <i>«Событие»</i></p>
<p>Обсуждение и решение проблем На данном этапе используя коммуникативные навыки обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства-алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.</p>	<p><i>«Маши-растеряша»</i> <i>«ИДЕАЛ»</i> <i>«Фишбоун»</i> <i>Хорошо-плохо.</i> <i>Силовой анализ.</i> <i>Генераторы-критики</i> <i>Диаграмма Венна</i> <i>Обратный мозговой штурм</i></p>

<p>Контроль знаний, обратная связь На данном этапе выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой – подготовка к введению в будущем новых норм.</p>	<p><i>Жокей и лошадь. Цепочка признаков. Диаграмма Венна Рюкзак Цветные поля Мысли во времени</i></p>
<p>Формирование умения задавать вопросы Формируется умение задавать вопросы.</p>	<p><i>Хочу спросить Толстый и тонкий вопрос Вопрос к тексту Ромашка Блума</i></p>
<p>Рефлексия На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности.</p>	<p><i>«Телеграмма» Шесть шляп Синквейн Хайку До-после ЗХУ Сообща свое Я Рюкзак</i></p>

**Частота встречаемости квантилей в сочинениях
студентов педагогов-психологов**

Выделенный «квантиль»	Частота встречаемости		Фразы и слова сочинений	
	ЭГ %	КГ %	ЭГ до формирующего эксперимента	ЭГ после формирующего эксперимента
Мотивационно- целевой компонент	55%	42%	Хочу быть психологом; я не жалею, что пошла на психологию и т.д. быть психологом – моя мечта. Я люблю детей	Знаю, что для успешного становления в профессии мне нужно 1. Закончить университет; 2. Посещать тренинги саморазвития 3. ...;
Когнитивно- деятельностный компонент	54%	51%	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
Коммуникативно- личностный компонент	41%	45%	Боюсь взаимодействовать с педагогическим коллективом, родителями детей.	Важность собственной активности, личной позиции, коммуникативной компетентности.
Контрольно- оценочный компонент	39%	47%	Испытываю огорчение по поводу собственных знаний	Я знаю, что мне поможет в достижении успеха, а также знаю, что мешает. Я научилась..., узнала...