

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2011

Т.Д. Барышева, старший преподаватель кафедры психологии, аспирант
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Ключевые слова: рефлексивный подход к обучению; профессиональное сознание и самосознание; метарефлексивная позиция; профессиональный рост.

Аннотация: Рассматриваются актуальные проблемы высшей школы в условиях модернизации системы образования. Анализируются подходы к развитию рефлексивных аспектов профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов. Обосновывается направленность и влияние рефлексивного подхода к обучению на профессиональный рост и актуализацию личностного потенциала студентов.

Разработка идей субъектного подхода к развитию личности привело к оформлению в психологической науке концепции самопознания, самопонимания, рефлексии (С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, В.П. Зинченко, И.Н. Семенов, В.И. Моросанова, В.В. Столин, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, А.В. Карпов и др.). В работах отечественных психологов изучено познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности, установлена взаимосвязь самопознания и самореализации личности, роль понимания в познании и общении и т.п. На рубеже XX-XXI веков активно разрабатывается область поиска психолого-акмеологических условий развития личности будущего профессионала и его профессиональной позиции. Исследования процессов становления профессионального самосознания будущих специалистов открывают широкие перспективы интенсификации их подготовки и повышения квалификации, поскольку профессиональное самосознание обуславливает саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Д.А. Леонтьев, А.А. Бизяева и др.).

Несмотря на трудности современного этапа модернизации высшей школы, ключевым элементом вузовского образовательного процесса должно оставаться планомерное развитие профессионального сознания и самосознания студентов. Методы вузовской подготовки должны быть направлены в первую очередь на формирование обобщенных стратегий решения профессиональных задач и одновременно обеспечивать будущему профессионалу умение обобщать собственную практику, выснять необходимость и последовательность действий по изменению собственной личности. Поэтому акмеологические акценты в развитии личности студента и его профессиональной позиции необходимо ставить на процессах саморазвития, самопроектирования, саморегулирования. Конкретизация образовательных задач в этом случае может касаться становления профессионального мышления будущих специалистов в контексте его насыщения рефлексивным содержанием. Профессиональное мышление может пониматься и как проявление самоорганизации профессиональной деятельности (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, В.Я. Ляудис, Б.Ц. Бадмаев, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Л.Д. Столярченко, Ю.В. Скворцова, О.М. Краснорядцева и др.). В современной психолого-педагогической литературе описаны разнообразные подходы к формированию и развитию мышления педагога, которые в полной мере относятся и к процессам становления профессионального мышления педагогов-психологов. В последнее десятилетие профессиональное мышление в ряде концепций рассматривается как рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач.

В настоящее время складывается проблемная ситуация в понимании рефлексивных процессов в деятельности профессионала. С одной стороны, наблюдается всплеск исследований рефлексивных процессов как в педагогике

и психологии, так и в других сферах. Признается высокая значимость рефлексии в структуре профессиональной компетентности педагога и психолога. Иногда понятие «рефлексия» используется уже как само собой разумеющийся термин, не требующий специального рассмотрения. С другой стороны, для современного высшего образования актуальна задача обеспечения условий развития рефлексивности будущих специалистов на ранних этапах профессионализации (особенно в социомимических профессиях, отличающихся насыщенным психологическим фоном и затруднениями в технологической регламентации деятельности). Однако одна из проблем высшей школы заключается в том, что в обучении студентов практически не применяются целостные технологии формирования профессиональной рефлексии в период их вузовской подготовки. В то же время наиболее остро дискутируемым становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков как важной составляющей рефлексивных процессов. С этими положениями соглашаются и отечественные, и зарубежные авторы (В.Я. Ляудис, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, И.М. Скитяева, А.А. Бизяева, Ю.В. Скворцова, Д. Шон, Дж. Мун, Д. Колб, К. Мэйр, А. Вайнбергер, К. Сейфрид, П. Коуэн и др.).

Среди современных представлений зарубежных исследователей по проблеме «рефлексивного преподавания» можно назвать модели Д. Шона, Р. Росса, МакТаггарта-Кеммиса, В. Лудена, Дж. Муна и др. В последнее десятилетие значительно активизировались исследования в области развития профессионализма на платформе становления метапознавательной деятельности студентов, осознанного использования ими собственных приемов построения действий, понимания психологической основы действий будущей профессиональной деятельности. В качестве зарубежных примеров можно привести модели CRASP (О. Зубер-Скеритт, 1992), ITDEM (Л. Нортон, 2001), PRIDE (П. Коуэн, 2010), инструменты диагностики и развития рефлексивности LASER (М. Кулсон, С. Торранс, С. Нун, 2006), RIFE (А. Вайнбергер, К. Сейфрид, 2010), ReaLiSE (К. Мэйр, 2009, 2010) и др.

Д. Шон считается одним из главных современных теоретиков в обсуждаемой теме. Он рассматривает практическую рефлексивность как способность профессионала интегрировать собственный опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических проблем. Модель Д. Шона включает в себя два основных типа рефлексии: рефлексивность в процессе деятельности и рефлексивность об этом процессе. Особенностью первого типа является то, что рефлексивность характерна исключительно только для лица, действующего в конкретной ситуации. Второй тип может быть присущ также и наблюдателю как соучастнику процесса, принимающему участие в анализе действий и их осмыслении, в проверке получаемых результатов. В силу «замкнутости» обсуждений возникает круговой характер обмена мнениями, который может вызвать внутренние психологические изменения у обеих сторон (деятели и наблюдателя), что служит основой как для рефлексивного наблюдения, так и для рефлексивного

обучения (Д. Шон, 1990). Этот вывод является одной из методических посылок организации обучающих курсов по развитию метарефлексивной позиции у будущих профессионалов.

Рефлексия в специальной литературе позиционируется как специфическая форма теоретической, метакогнитивной деятельности, направленной на осмысление собственных действий человека. Рефлексивная компетентность признается необходимой составляющей профессионального педагогического и психологического образования. Важной частью обучения при этом является обучение навыкам саморефлексии. В то же время существует ряд проблем и нерешенных вопросов относительно профессиональной рефлексии. В литературе существуют ее различные определения и теоретические понимания. Вследствие этого для одних исследователей определение рефлексии означают просто размышления о чем-то и описание опыта или чувств, тогда как другие под рефлексией подразумевают хорошо установленную практику, использующую адекватные методологические рамки. По мнению многих авторов, в исследовании проблем образования пока еще отсутствует удовлетворительная операционализация рефлексии. Это создает трудности для будущих учителей (и преподавателей, обучающихся этих учителей) в том, как фокусировать их практические действия на операционально проработанные изменения рефлексии. Кроме того, фактически отсутствует теоретически обоснованный инструмент оценивания рефлексии. Следовательно, преподаватели не знают, действительно ли студенты повысили свою рефлексивную компетентность, если в обучении использовались подходы, которые содержат в себе методы стимулирования и усиления рефлексии. Поэтому зарубежные исследователи активизировались в русле разработки средств для диагностики рефлексивных способностей студентов (как правило, основываясь на процедурах контент-анализа) и стимулирования их развития.

В российских исследованиях достаточно популярным в последнее время инструментом для диагностики стала методика А.В. Карпова (2004, 2005) опросного типа, которая позволяет определить 4 уровня развития рефлексивности по стеновой шкале (стандартных единиц): низкий (от 0 до 3 стенов), средний (4 - 6), оптимальный (7 - 8) и завышенный (9 - 10) уровни. Кроме того, включаются в исследовательский оборот опросные методики, например, О.М. Щербаковой и А.В. Орлова («Опросник профессиональной рефлексии») и Д.А. Леонтьева («Дифференциальный тест рефлексивности»). В методике О.М. Щербаковой и А.В. Орлова (2009) выделяются 3 шкалы, относящиеся к профессиональной рефлексии (межличностная, трудовая, организационная рефлексия) и 2 дополнительные, собственно к ней не относящиеся (личностная рефлексия и самопрезентация). В методике Д.А. Леонтьева (2009) делается акцент на дифференциальную модель рефлексивности, или, другими словами, на определение различных видов рефлексии - арефлексии, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии.

Зарубежные исследования рефлексивных процессов касаются вопросов личностного и профессионального становления студентов и основываются на теоретических подходах о развитии рефлексивности и метакогнитивности таких известных ученых, как Д. Дьюи (1939), Дж. Флейвелл (1978), Д. Шон (1983), Д. Колб (1984), Дж. Мун (1999), Д. Даннинг (2003), С. Кутиньо (2007), Дж. Буд (2009) и др. Исходной первоначальной целью применения рефлексивного анализа, рефлексии в обучении Д.Дьюи ставил, прежде всего, рассмотрение и устранение недостатков, «слабых мест» учения. Действительно, студент, применяющий в своем учении рефлексивные подходы, анализирующий то, что именно он изучил в содержательном плане, может осознать свои мыслительные процессы. Использование рефлексивной практики позволяет студенту выйти на самомониторинг и саморегуляцию собственного процесса познания. Однако следующая ступень - осознание того, как именно были получены знания или опыт (т.е. процесс

метапознания) - дает еще более значительные результаты саморазвития личности.

Анализируя стандартный, привычный процесс обучения, К. Мэйр (2009, 2010) подчеркивает, что, несмотря на признание важности и значимости рефлексивных практик для развития личности обучаемого, они, как правило, не часто используются в образовательном процессе. Эту точку зрения об отсутствии в современном образовании целостных рефлексивных технологий высказывают и российские исследователи (В.Я. Ляудис, 2003; А.А. Бизяева, 1993; В.В. Пантелеева, 2006; Т.Д. Барышева, 2009, 2011 и др.).

К. Мэйр, разрабатывая и реализуя исследовательские проекты «Reflecting on Reflections: Meta-reflection» (2008-2009) и «Reflection and Learning: Sharing Experience (ReaLiSE)» (2009-2010), провела анализ эффективности предложенной ею он-лайн технологии структурированного управления рефлексивными процессами студентов. Оценка такой системы рефлексивного обучения в целом оказалась положительной, поскольку управляемая и структурированная определенным образом рефлексивная практика действительно усиливает эффекты обучения и способствует развитию метапознания студентов.

Иной подход к стимулированию и управлению рефлексивными процессами студентов был использован в нашем исследовании, которое состояло из нескольких этапов - диагностического, формирующего, аналитического. К задачам исследования можно отнести, в частности, определение уровня рефлексивности и метакогнитивности у студентов, установление взаимосвязи между содержанием профессиональной Я-концепции и процессом профессионального и личностного самоопределения будущих педагогов-психологов, а также разработка и апробация некоторых обучающих процедур для стимулирования профессиональной рефлексии. В нем участвовали студенты 4-го курса, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология», и для сравнения студенты других специальностей Мурманского государственного гуманитарного университета.

Ожидалось, что в соответствии с требованиями будущей профессии у студентов-психологов должен быть более высокий уровень рефлексивности (оптимальный или завышенный, или выше 5-6 стенов, согласно исследованиям А.В.Карпова, 2005; В.Н. Белкиной и И.И. Ревякиной, 2003, и др.). Кроме того, учитывались данные О.Б. Модулиной (2008), которая, анализируя логику и стадии становления рефлексивных процессов у педагогов, выделила несколько уровней сформированности у них рефлексивной позиции: интуитивный, рецептурный, инструментальный, творческий, методологический.

Однако Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова (2004, 2005) позволила зафиксировать у большинства испытуемых, участвовавших в нашем исследовании, всего лишь средний уровень развития рефлексивности (в пределах 3-4 стенов (стандартных единиц)) и незначительные различия между исследуемыми группами. Результаты другого опроса по «Методике метакогнитивной включенности в деятельность» в модификации А.В. Карпова (2005) также показали сходство усредненных баллов метакогнитивности в обеих группах. Но наблюдались различия в диапазоне индивидуальных данных - в группе педагогов-психологов имеется меньший процент студентов с низким уровнем владения метакогнитивными стратегиями саморегуляции.

Кроме того, одной из задач исследования была попытка сопоставления образов «Я-реального» и «Я-идеального» в контексте изучения профессиональной Я-концепции педагогов-психологов с помощью метода попарных сравнений. Анализ результатов показал, что личностный аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я - профессионального», и самооценка по этим двум аспектам не обязательно бывает согласованной. Также было определено, что рефлексивные качества в обоих ранжированных

списках занимают средние позиции и, следовательно, не являются предметом саморазвития студентов на стадии ранней профессионализации (Т.Д. Барышева, 2010).

Таким образом, первоначальная диагностика показала, что, вопреки нашим исследовательским ожиданиям, студенты группы «Педагогика и психология» находятся в проблемной зоне профессионализации, поскольку имеют относительно невысокие результаты метакогнитивности и рефлексивности и характеризуются рефлексивной позицией интуитивного уровня (по терминологии О.Б. Модулиной, 2008).

Действительно, реальная и идеальная профессиональные Я-концепции могут не совпадать, и в большинстве случаев должны даже различаться. С одной стороны, такое несоответствие является источником профессионального саморазвития и самосовершенствования личности. С другой стороны, рассогласование самооценок может отражать стихийность процесса становления профессионального самосознания студентов и неоднозначно влиять на профессиональную адаптацию и профессиональное развитие личности будущего специалиста, в целом на его профессиональную успешность. Представляется очевидным, что профессиональное самосознание студентов требует специальной работы по его интенсивному развитию и целенаправленному формированию. Поэтому учет особенностей становления профессионального самосознания, поиск резервов его совершенствования является предпосылкой профессионального роста специалистов, а также одним из показателей качества образования в высшей школе.

На последующих этапах нашего исследования была предпринята попытка направленного воздействия на рефлексивные структуры будущих педагогов-психологов в период прохождения ими педагогической преподавательской практики. В нашем варианте ее проведения были системно реализованы рефлексивные технологии обучения. Рефлексия профессионально-деятельностных проявлений выделялась как основное направление метарефлексивного процесса. Студенты-стажеры находились в условиях погружения в реальные профессиональные ситуации, в условиях насыщенной рефлексивно-обучающей среды за счет особой организации их полисубъектного взаимодействия. Использование диалогового метода с обратной связью, а также микросоциальных технологий (в соответствии с подходом О.А. Андреевой, 2007) позволило с помощью воздействия на элементы социальной ситуации активно управлять процессом формирования и изменения представлений будущего психолога, структурировать его профессиональное самосознание и актуализировать в нем профессионально важные характеристики.

Апробация нашего варианта рефлексивной подхода в обучении (Т. Барышева, 2009) в виде модульной программы педагогической практики свидетельствует о достаточной плодотворности стратегии стимулирующего полисубъектного взаимодействия с учетом различных метакогнитивных, метарефлексивных позиций. Благодаря тому, что одни и те же явления психолого-педагогической реальности наблюдаются и осмысливаются с трех сторон (самого практиканта, находящегося в ситуации преподавания, куратора-наставника и студента-однокурсника, реализующего в данный момент функцию учебного консультирования), каждый студент в течение практики неоднократно оказывается на разных уровнях метапозиции относительно профессионально-деятельностных проявлений. Так называемые рефлексивные циклические процессы, по Д. Шону (или мета-анализ, по Д. Дьюи) в нашем случае воплощаются в создание особой общности участников рефлексивно-педагогической практики - «наставник-стажер-сокурсник». В соответствии с концепцией И.В. Вачкова (2007), Л.М. Митиной (2010) она может быть названа полисубъектом взаимодействия и представлять собой целостную динамическую психологическую общность, отражающую феномен единства развития субъектов образовательной среды и проявляющуюся в актив-

ности, действенности, способности субъектов выступать единым целым в отношении к процессам самопознания и саморазвития. В рамках современного развивающего обучения критериальными свойствами полисубъектности являются способность к осознанию системы отношений между субъектами, совместная творческая деятельность, общее для всех субъектов общности семантическое пространство.

Таким образом, в результате обучающих воздействий с использованием приемов управляемой и направленной рефлексии удалось изменить метакогнитивную направленность у части будущих педагогов-психологов (30% участников формирующего этапа) и вывести их на более высокий уровень сформированности рефлексивной позиции (или, используя терминологию О.Б. Модулиной, на рецептурный и инструментальный уровни).

Способность осуществлять рефлексии проблемных ситуаций профессиональной деятельности характеризует выраженность метакогнитивных характеристик профессионального мышления. Но качество рефлексивного процесса зависит от многих факторов (наиболее важные из них - аналитическая способность, общая эрудиция и опыт, сфера знаний). Согласно исследованиям А.В. Карпова (2004), высокорефлексивные и низкорефлексивные испытуемые демонстрируют незначительные различия по общему показателю метакогнитивной включенности в деятельность, хотя у первых все-таки данный показатель несколько лучше. Однако А.В. Карпов считает, что метакогнитивные процессы реализуются в этих группах людей за счет различных стратегий и с разной степенью субъективной легкости. Высказывается предположение, что высокорефлексивные люди осуществляют метакогнитивный контроль за счет «природной», изначальной «метакогнитивной одаренности», а низкорефлексивные - за счет успешного сознательного обучения метакогнитивным стратегиям и навыкам (А.В. Карпов, И.М. Скитязева, 2005). Кроме того, следует согласиться с мнением ряда авторов о том, что рефлексивные методы обучения оказываются эффективными в подготовке студентов, уже обладающих для этого необходимыми внутренними условиями, а именно - достаточным уровнем развития рефлексивности.

Опираясь на анализ Ю.В. Кушеверской (2007), О.Б. Модулиной (2008), можно выделить условия, при которых образовательный процесс обеспечивает формирование и повышение уровня рефлексивности будущего профессионала в области педагогической деятельности. Это:

- рефлексивная компетентность самого наставника-педагога, наличие у него знаний о рефлексии, ценностное отношение и использование приемов ее актуализации;
- личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов в процессе профессионально-педагогического сотрудничества;
- приобретение студентом личностного рефлексивного опыта в учебном процессе (в рамках учебных предметов, исследовательской деятельности, педагогической практики);
- наличие в учебном плане специальных курсов, структурированных с учетом компонентного состава рефлексивной компетентности;
- направленность учебных дисциплин на повышение потребности студентов в самопознании, саморазвитии, понимании себя и другого;
- интеграция курсов, основанных на рефлексивной модели обучения, в образовательный процесс с учетом специфики получаемой студентом профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30. - № 1.
2. Андреева О.С. Микросоциальные технологии и механизмы их воздействия на профессиональное самосо-

Т.Д. Барышева

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ...

знание студентов // Сибирский психологический журнал. - 2007. - №25.

3. Барышева Т.Д., Иванова Е.И. Изучение профессиональной Я-концепции будущих педагогов-психологов. // Старорусские чтения. - Ст.Руса: СПбГУСЭ. - 2010. - Т.2.

4. Барышева Т.Д. Элементы рефлексивного обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. // Problems of Education in 21st Century (PEC2009). - 2009. - Volume 18.

5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. - М.: Институт психологии РАН. - 2005.

6. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа. Автореферат дисс. на соискание ученой степени ... канд. пед. наук. - Петрозаводск. - 2007.

7. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации // Психология человека в современном мире.

- М.: ИП РАН. - 2009. - Т.2.

8. Модулина О.Б. Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки // Ярославский педагогический вестник. - 2008. - №2 (55).

9. Семенов И.Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2008. - Т. 5. - № 1.

10. Щербакова О.М., Орлов А.В. Рефлексия как составляющая субъектности в профессиональной деятельности // Психология человека в современном мире. - М.: ИП РАН. - 2009. - Т.5.

11. Barysheva, T. (2009). Implementing self-reflection activities into teaching practice for students and trainees. In: Sh. McCarthy and other (Ed.). Teaching Psychology around the World: Volume 2. - Newcastle upon Tyne. - UK: Cambridge Scholars Publishing.

REFLECTIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS AND SELF-AWARENESS OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

© 2011

T.D. Barysheva, senior lecturer of psychology, postgraduate
Murmansk State Humanitarian University, Murmansk (Russia)

Keywords: reflective approach of training; professional consciousness and self-awareness; meta-reflective position; professional growth.

Annotation: In the paper an actual problems of higher education to the conditions of modernization are examined. For a present stage of vocational education some approaches to development of reflective aspects of teacher's professional consciousness and self-awareness are offered. The reflective approach of training is focused on a professional growth and on an actualization of personal potential of a student.