

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ТЕХНИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

М.В. Косцова

Описаны психологические условия формирования профессиональной рефлексии у студентов, обучающихся техническим специальностям. Формирование профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей должно проходить через актуализацию всех ее компонентов: способности к рефлексии (рефлексивности), профессиональной направленности личности, профессиональной идентичности и компетентности, способности к прогнозированию. Представлены структура и содержание авторской программы рефлексивных практикумов по формированию профессиональной рефлексии у обучающихся в техническом вузе студентов, содержащей четыре содержательных блока: рефлексивный, мотивационный, компетентный и прогностический.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение студентов, профессиональная рефлексия, психологические условия формирования профессиональной рефлексии, рефлексивный практикум, студенты технических специальностей.

В условиях модернизации деятельности высших учебных заведений в Украине вводится новая система ценностей и целей образования, основанная на идеях личностно-ориентированной педагогики. Процессы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования в контексте смены акцентов высшего профессионального образования предусматривают формирование отношения к студенту не как объекту образовательного процесса, получающему знания и приобретающему систему умений и навыков, а как самоценному его субъекту, способному к сознательному самосовершенствованию на основе учета личных мотивов, интересов, способностей личности [4].

В контексте вышесказанного представляется, что важную роль при этом играет именно индивидуальный ресурс профессионального развития, который, по мнению С.А. Дружилова, рассматривается как некоторая совокупность свойств человека, как внутренний потенциал (ресурс), обеспечивающий возможность успешного освоения профессии, высокоэффективную профессиональную деятельность и развитие профессионала [2, с. 19].

Одной из важнейших составляющих индивидуального ресурса профессионального развития является профессиональная рефлексия, которая, согласно результатам одного из ранее выполненных автором статьи экспериментальных исследований, может рассматри-

ваться как совокупность компонентов рефлексивности, профессиональной направленности личности в виде профессиональных склонностей и мотивов, способности к прогнозированию, определенных профессиональных знаний, умений и компетенций, а также профессиональной идентичности. Эти существенные компоненты профессиональной рефлексии, выделенные по результатам психологического исследования проблемы профессиональной рефлексии у студентов, обучающихся специальностям технического профиля, по нашему мнению, и являются индивидуальными ресурсами их профессионального развития.

По нашему мнению, представляет интерес теоретический анализ формирования каждого из перечисленных выше компонентов профессиональной рефлексии.

Методы формирования рефлексивности вариативно рассматриваются на основе использования соответствующих теорий рефлексии. Однако следует отметить, что необходимым условием формирования рефлексии в целом у студентов в процессе их профессионального обучения а также их неформального образования является создание так называемой «рефлексивной среды», в рамках которой поощряются и стимулируются попытки его обращения к своему внутреннему миру и своему опыту. Именно таким образом формируется «рефлексивная позиция» студента, ко-

торая заключается в попытке индивида откаться от привычного способа деятельности, выйти за пределы «пространства» этой деятельности и начать смотреть на нее как бы «со стороны», сделать ее (деятельность) объектом своего рассмотрения, что позволяет «увидеть» ее и начать анализировать по-новому. Считается, что в «рефлексивной позиции» у субъекта деятельности актуализируются сознательные мыслительные, мотивационные и личностные усилия [10, 11]. При этом формирование рефлексивности напрямую связано с необходимостью развития прогностической функции, поскольку рефлексия и ее следствия лежат, в том числе, в основе планирования новой деятельности и прогнозирования ее результатов.

По мнению В.Г. Аникиной, основные этапы построения рефлексивной позиции определяются как «открытие, воссоздание смыслов» и представляют собой определенную последовательность этапов [1, с. 5].

1-й этап. Встреча с ситуацией и остановка ситуации. На этом этапе индивид испытывает состояние ступора, растерянности, ощущение тупиковости, невозможности нахождения выхода из сложившейся актуальной ситуации, которая становится личностно значимой и начинает приобретать новый личностный смысл. В этот момент появляется и формируется мотив ее осознания и понимания.

2-й этап. Построение хронотопа рефлексии, появление состояния «Я в рефлексии» и «выход» из актуальной ситуации. Появляется первая ориентировка в возникшей проблеме, проявляющаяся попытками описания времени, обстоятельств, пространства, в котором находится субъект, и попытками создать представление о своем месте и роли в этой актуальной ситуации.

3-й этап. Построение рефлексивных позиций. Одним из наиболее «ранних» построений является формирование рефлексивной позиции «Я не в рефлексии» («Я-реальное», «Я-в прошлом», «Я-в будущем» и др.). В дальнейшем, по мере развития ситуации и построения рефлексивной позиции, а также попыток разрешения возникшей проблемности, могут строиться иные рефлексивные позиции, например, «Другой», «Я-Другой», «Не-Я» и т. д.

4-й этап. Осуществление рефлексивного построения относительно рефлексивных позиций. На этом этапе происходит создание

образа, модели, схемы рефлексивной реальности. Такое рефлексивное построение чаще всего рассматривается как результат рефлексии.

5-й этап. Выстраивание рефлексивных отношений и получение результата рефлексии. На этом этапе активность субъекта направлена на организацию эффективной взаимосвязи между рефлексивными построениями, имеющей целью дальнейшее преобразование рефлексивной реальности за счет возникновения нового представления о ней (в виде нового знания, модели реальности и т. д.). Важно отметить, что этот этап проявления рефлексии – получение нового – представляется возможным в том случае, если осуществится «расширение», изменение хронотопа рефлексии за счет «вторжения извне некоторых добавочных кодов и наличия внешних толчков, сдвигающих контекстную ситуацию», в результате «процесса достраивания ситуации», «расширения смыслового поля и рефлексивных позиций» личности [1].

6-й этап. Включение результата рефлексии в преобразование реальности (внутренней и внешней). Этот этап является одним из важнейших в рефлексивном процессе, по мнению Г.П. Щедровицкого, который писал: «Рефлексия стала трактоваться как особый вид кооперации, причем ядром и сутью процесса рефлексии естественно стала именно вторая процедура, то есть «рефлексивное возвращение» и первая, то есть «рефлексивный выход», стала рассматриваться лишь как условие и предпосылка самой рефлексии» [10, с. 19].

В силу вышеизложенного, к принципам формирования рефлексивности как способности к рефлексии можно отнести: вербализацию, произвольную установку на рефлексивность, объективизацию, отстраненность от ценностных установок, сохранение содержания рефлексивного объекта.

Анализ представленных выше принципов формирования рефлексивности показывает, что наиболее эффективными методами ее развития являются такие, которые позволяют субъекту входить в «рефлексивную позицию», например, рефлексивный практикум, рефлексивный анализ, внутренний полилог, тренинг, интерактивные методы обучения.

Содержательным компонентом профессиональной рефлексии является профессиональная направленность личности. На этапе получения высшего профессионального обра-

зования у студентов развитие внутренней мотивации, профессиональных склонностей и психологической готовности к профессиональной деятельности в целом является одним из условий успешной профессионализации личности. Вышеизложенное в полной мере относится и к студентам, обучающимся по техническим специальностям в среде высшего профессионального образования.

Развивая представление о внутренней мотивации, Р. Вудворт [15], Э.Л. Деси [12] и Р.М. Райан [13] высказывали гипотезу о существовании двух фундаментальных мотивационных тенденций: потребностей в самодетерминации и компетентности. Согласно этой гипотезе, человек имеет врожденную тенденцию к выполнению тех видов активности, которые дают ему ощущение наличия личностной каузальности и мастерства. В том случае, если он вовлекается в такого рода деятельность, речь идет о внутренне мотивированном поведении. Р. Уайт предложил концептуально более разработанную модель. Вводя понятие «компетентность» (competence) как объединение определенных видов поведения (например, опыты, осматривание, манипулирование, конструирование, игра, творчество и т. п.), он считал, что при их выполнении организм не получает никаких видимых подкреплений, преследующих цель повышения компетентности и эффективности деятельности человека. Силой, детерминирующей это стремление к компетентности, по его мнению, является «мотивация через чувство эффективности» (effectance motivation) [14].

В развитие таких представлений о внутренней мотивации ситуативной и субъективно-значимой деятельности В.А. Климчуком были описаны три уровня развития внутренней мотивации [5]:

1. **Ситуативный**, на котором появление внутренней мотивации определяется способностью определенной деятельности удовлетворять потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях личности.

2. **Ситуативно-ценностный**, на котором появление внутренней мотивации возможно даже в том случае, если в той или иной деятельности удовлетворяются не все названные выше психологические потребности, однако необходимым условием для этого является субъективная значимость осуществляемой деятельности.

3. **Субъектно-ценностный**, на котором внутренняя мотивация становится личностным свойством. При этом потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях приобретают статус ценностей. Другими словами, субъект теперь сам способен изменить ситуацию или переформулировать внешне поставленную задачу. На этом уровне развития внутренней мотивации он может сформировать внутреннюю мотивацию к любой деятельности, как бы возвышаясь над требованиями ситуации.

Таким образом, описанные выше сведения (применительно к рассматриваемой в настоящей статье проблеме) позволяют сделать вывод, что механизмы развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии у обучающихся новой профессии лиц включают в себя: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности и значимых личностных мотивов; интериоризацию внешних мотивов; иерархию внутренних мотивов профессионального и личностного самоопределения.

Формирование образа профессионального Я как целостного свойства личности, ее профессиональной тождественности, также обуславливается развитием рефлексии. По мнению Л.Б. Шнейдер: «...профессиональная идентичность есть самореферентность, т. е. ощущение и осознание уникальности функционального и экзистенциального Я в его профессиональном служении и неповторимости личностных и профессиональных свойств, при наличии принадлежности социальной и профессиональной реальности» [9, с. 3].

Разработанная Л.Б. Шнейдер модель профессиональной идентичности находит свое проявление в отдельных компонентах программы ее авторского тренинга. Эта модель помогает студентам-психологам активно осваивать профессионально необходимые навыки поведения, профессиональных действий, эмоциональных отношений, позволяющие, в частности, интегрировать в когнитивной плоскости три значимых составляющих: «Я и дело», «Я и другие», «образ Я».

В целом процесс профессиональной идентификации будущих специалистов связан с формированием у них моделей профессии и профессиональной деятельности как совокупности представлений субъекта труда об условиях, целях и способах реализации деятельности в рамках той или иной группы образовательных или профессиональных специальностей.

В исследованиях С.А. Дружилова [2, с. 193] представлена упрощенная трехкомпонентная психологическая модель профессии:

- модель профессиональной среды (включающая в себя объект и предмет труда, средства труда, профессиональные задачи, условия труда);

- модель профессиональной деятельности как системы образов взаимодействия человека с профессиональной средой, например, образов целей, результатов, способов и достижений и др. (наиболее яркими примерами таких моделей являются модели взаимодействия в сферах «Человек-Техника», «Человек-Знак» и «Человек-Человек»);

- модель самого человека-профессионала как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, включающая систему его свойств и отношений, и, в конкретном случае – профессиональная Я-концепция.

Формирование рефлексивного потенциала личности студента – насущная задача профессиональной подготовки. С одной стороны, современные условия функционирования производства требуют от руководителей такого производства готовности ко взаимодействию со сложным производственным оборудованием и умениями:

- самостоятельно решать актуальные профессиональные задачи;

- анализировать ситуацию и интенсивно использовать все возможные информационные ресурсы;

- адекватно реагировать на возникающие профессиональные проблемы;

- прогнозировать дальнейшую работу в системе «Человек – Техника», с одной стороны, и, с другой стороны, планировать свою дальнейшую профессиональную деятельность и карьеру.

Необходимо отметить, что в доступной научной литературе по исследуемой проблеме практически нет исследований, предметом которых являлись бы способы, механизмы формирования рефлексивных и прогностических умений. Однако в отдельных публикациях можно выделить описание процессов, которые могут быть положены в основу формирования прогностических умений. Такого рода исследования можно разделить на два направления, в основе которых лежат различия в подходах со стороны психологии и педагогики.

Первое направление (Ю.М. Краева [6], Л.А. Регуш [8] и др.) связано с объяснением развития рефлексивных и прогностических умений и способностей в процессе профессионального развития, при котором обучение выступает в качестве условия. В этих исследованиях показано, что развитие способности прогнозирования осуществляется «по спирали». Например, «качества мыслительных процессов, составляющие ядро способности прогнозирования, создают возможность для формирования нового уровня данной способности: через овладение специальными знаниями формируется способность к прогнозированию нового круга явлений – педагогических» [8, с. 35]. Однако в этих исследованиях здесь не рассматриваются изменения, которые требуется произвести в процессе обучения для более эффективного развития этих умений.

Второе направление акцентирует внимание на самом процессе обучения прогнозированию, его закономерностях, а психические свойства личности на различных ступенях ее развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены (Т.В. Дымова [3], Н.Н. Осипова [7] и др.). Общей для указанных работ является психолого-педагогическая направленность, в рамках которой сфера деятельности преподавателя определена как реализация функции управляющего блока, сферы деятельности студента – как функции управляемого блока, а формирование необходимых умений сводится к усвоению студентом прогностических действий.

Таким образом, в модели формирования прогностических способностей можно условно выделить несколько блоков: содержательно-информационный (овладение знаниями как основаниями для прогнозирования), деятельностно-технологический (овладение операциональными компонентами прогностической деятельности) и интеллектуально-творческий (целенаправленное развитие качеств мыслительных процессов, необходимых для успешного осуществления прогностической деятельности) [7].

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать вывод о том, что рефлексивные процессы включены в регуляцию практически всех сфер человеческой активности. По нашему мнению, профессиональная рефлексия опосредуется двумя регуляторами профессиональной деятельности: «образом объекта» (в рассматриваемом нами случае – образом объекта в системах «Человек – Техника»,

Краткие сообщения

«Человек – Знак» и «Человек – Человек») и «образом самого субъекта».

Как следствие, формирование профессиональной рефлексии студентов высшей школы должно проходить через актуализацию всех ее компонентов: способности к рефлексии (рефлексивности) как основополагающего компонента, профессиональной направленности личности, профессиональной идентификации и компетентности, способности к прогнозированию.

В рамках настоящего исследования нами была разработана авторская программа рефлексивных практикумов в объеме 48 учебных часов, ориентированная на развитие рефлексивного, мотивационного, компетентного и прогностического компонентов. Выбор рефлексивного практикума в качестве средства реализации рефлексивного подхода опирается на следующее мнение автора-разработчика технологии рефлексивных практикумов И. Каралиотаса: «Именно включение рефлексивных функций в действие ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности» [2, с. 187]. Другими словами, формирование у индивида от-

крытой познавательной позиции по отношению к реальности во многом тождественно развитию его рефлексивных процессов. Как следствие, цель рефлексивного практикума, по мнению И. Каралиотаса, заключается в том, чтобы в условиях защищенности в процессе групповой работы выработать у обучающихся репертуар «усложненных и опосредованных когнитивных реакций».

Апробация программы проводилась в ходе факультативных учебных занятий двух групп студентов III курса, обучающихся на факультетах «Электротехника и энергосбережение» и «Экологическая и информационная безопасность», составивших контрольную и экспериментальную группы численностью по 30 человек каждая.

Структура программы рефлексивных практикумов представлена в таблице.

Важным элементом осмысления включенного в практикум дидактического материала является вербализация, поэтому рефлексивный практикум проводится с помощью психотерапевтических карт, помогающих участникам выходить в рефлексивную позицию с опорой на ассоциативно-метафори-

Структура программы рефлексивных практикумов по формированию профессиональной рефлексии у студентов, обучающихся техническим специальностям

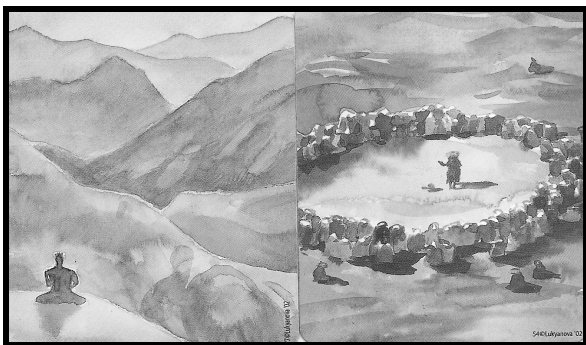
Этапы	Компоненты программы	Цель и задачи:	Рефлексивные практикумы	Общее кол-во часов
I	Развитие профессиональной направленности	Цель: формирование профессиональной направленности личности. Задачи: осознание внешних и внутренних мотивов; интериоризация внешних мотивов; осознание профессиональных склонностей	«Мои мотивы обучения в вузе» «Мои склонности и профессиональная деятельность» «Моя профессиональная направленность»	16
II	Развитие профессиональной компетентности и профессиональной идентичности	Цель: формирование профессиональной идентичности и компетентности Задачи: Осознание и интериоризация психологической модели профессиональной деятельности: модели профессиональной среды, профессионала и профессиональной деятельности	«Моя профессиональная среда» «Модель профессионала» «Мои ограничения и ресурсы профессиональной деятельности»	16
III	Развитие прогностических способностей	Цель: развитие прогностических способностей, наглядное представление процесса дальнейшего профессионального и личного самоопределения; Задачи: оценка результатов профессиональной деятельности: личностные ресурсы и ограничения; планирование индивидуальной карьеры	«Я в настоящем, прошлом и будущем» «Я идеальный и Я реальный» «Моя карьера»	16

ческие образы, возникающие в работе с картами.

Ниже представлен пример проведения рефлексивного практикума «Мои личные ресурсы и препятствия профессиональной деятельности» с использованием терапевтических карт «Соре».

Целью практикума является осознание индивидуальных ресурсов и препятствий в профессиональной деятельности студентов технического вуза (в рамках компетентного этапа формирования профессиональной рефлексии). **Форма** проведения рефлексивного практикума: групповая. **Ход проведения:** «Выберите карту: первая карта определяется как карта «Я в профессиональной деятельности»; вторая карта – это карта – «Мои ограничения, которые мешают мне быть успешным в профессии»; третья карта – «Мои ресурсы».

Пример проведения процедуры единственным участником практикума: Дмитрий, студент, 20 лет. Первыми выбранными в качестве своего образа в профессиональной деятельности карточками были «Медитация» и «Стратегия». Выбор карточек и названий Дмитрий аргументировал тем, что любая специальность сопряжена со стратегией человека, в которой выражается его самоконтроль, решительность. На вопрос о том, какие эмоции он испытывает, когда смотрит на выбранные карты, Дмитрий ответил, что испытывает положительные эмоции и объединил эти карточки в одно выражение: «То, что нужно» (см. рисунок).



Внешний вид карточек «Медитация» и «Стратегия»

Основные ограничения в выборе карточек на этом этапе участвовавшие в практикуме студенты объяснили наличием множества проблем, разной сложностью преодоления поставленной задачи, боязнью поступить неправильно и найти неверное решение; запутанностью; нежеланием работать с людьми-

марионетками; дефицитом времени; отсутствием материальных ресурсов.

Выбор карточек «Мои ресурсы» помогал направить участников на осознание индивидуальных ресурсов профессионального развития, а также позволил распределить все карты по отношению друг к другу. Одним из заданий этого этапа практикума являлось формулирование ответа на вопрос «Какие ресурсы относятся лично к вам, какие заимствованы у окружающих?»

- поддержка близких людей, настойчивость;
- мое стремление учиться и работать по специальности;
- мой успех;
- мои знания и умения;
- стремление быть лучше (самоактуализирующая тенденция).

Оценка изменений уровня профессиональной рефлексии и ее компонентов после проведения программы рефлексивных практикумов у студентов, обучающихся техническим специальностям, проводилась по результатам повторной психодиагностики. Были выявлены позитивные сдвиги в актуализации и развитии следующих ее компонентов: рефлексивности, профессиональной направленности личности, профессиональной идентичности и компетентности, а также способности к прогнозированию, что позволяет рекомендовать ее к использованию в учебном процессе, направленном на повышение профессиональной рефлексивности студентов высших технических заведений.

Литература

1. Аникина, В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций / В.Г. Аникина // *Культурно-историческая психология*. – 2009. – № 3. – С. 5–7.
2. Дружилов, С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр». – 2011. – 296 с.
3. Дымова, Т.В. Обучение педагогическому прогнозированию / Т.В. Дымова // *Научный вестник Юга России*. – Астрахань, 1998. – С. 24–26.
4. Кикоть, В.Я. Педагогика и психология высшего образования: учебник / В.Я. Кикоть, В.А. Якунин. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 320 с.

Краткие сообщения

5. Климчук, В.А. *Тренинг внутренней мотивации* / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2006. – 76 с.

6. Краева, М.Ю. *Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / М.Ю. Краева. – Ставрополь, 1999. – 26 с.

7. Осипова, Н.Н. *Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математике младших школьников: дис. ... канд. пед. наук* / Н.Н. Осипова. – Пенза, 2000. – 145 с.

8. Регуш, Л.А. *Прогнозирование как познавательная способность* / Л.А. Регуш // *Проблемы развития познавательных способностей* / под ред. А.И. Раева. – Л., 1983. – С. 33–45.

9. *Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующий психологов* / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во

Московского НПО «МОДЭК», 2008. – 208 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

10. Щедровицкий, Г.П. *Мышление. Понимание. Рефлексия* / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.

11. Щедровицкий, Г.П. *Коммуникация, деятельность, рефлексия* // *Исследования рече-мыслительной деятельности* / Г.П. Щедровицкий. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.

12. Deci, E.L. *The psychology of self-determination* / E.L. Deci. – Toronto: Lexington Books, 1980.

13. Ryan, R.M. *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains* / R.M. Ryan, J.P. Connell // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 1989. – V. 57. – P. 749–761.

14. White, R.W. *Motivation reconsidered: The concept of competence* / R.W. White // *Psychol. Rev.* – 1959. – V. 66. – P. 297–333.

15. Woodworth, R.S. *Dynamics of behavior* / R.S. Woodworth. – N.Y.: Holt, 1958.

Косцова Мария Викторовна, аспирант, НПУ им. М.П. Драгоманова, ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, СНУЯЭиП, г. Севастополь, Украина, mashasev@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL REFLEXION OF STUDENTS ENROLLED IN TECHNICAL DISCIPLINES

M.V. Kostsova

This article presents the psychological conditions of engineering students during formation of professional reflection. In order for students to fully form their professional reflection ability they must pass through all of the following actualization components: the capacity for reflection (reflexivity), professional orientation, professional identity, competence and prediction abilities. From the author's workshops on the reflexive form of reflection in professional engineering students four substantive parts were allocated: reflexive, motivational, competence and forecasting.

Keywords: professional self-determination of students, professional reflection, psychological conditions of the formation of professional reflection, reflective workshop, students of technical specialties.

Mariya V. Kostsova, Graduate student of National Dragomanov University, lecture of humanitarian department of Sevastopol National University of Nuclear energy and industry, Sevastopol, Ukraine, mashasev@mail.ru

Поступила в редакцию 19 марта 2013 г.