

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
РЕФЛЕКСИВНЫЙ АСПЕКТ

Д.И. Гасанова, доцент Дагестанского государственного педагогического университета, канд. пед. наук

В современном образовании существуют две основные проблемы: определение учебного содержания и создание оптимальных условий и благоприятного психологического микроклимата для успешного обучения и развития личности.

Значительная доля задач, решаемых высшей школой на первом этапе подготовки будущих специалистов, связана с процессом запоминания, воспроизведения разного рода сведений, решением типовых задач и упражнений. Данный этап характеризуется как фактологический. Однако накопление фактов не должно стать самоцелью. Сверхзадача этого этапа обучения состоит в постижении смысловой, сущностной стороны каждого из изучаемых явлений, при котором происходит накопление эмпирической базы, индивидуального опыта студента, постижение смысла педагогической деятельности, овладение профессиональными компетенциями, развитие его способностей.

Субъективный опыт отображения реальности, по определению психологов, есть цепочка социальных мотиваций, т.е. каждый индивид создает свой собственный мир реального или воображаемого посредством общения с другими на основе оценочной деятельности, которая требует выхода за пределы бытийного сознания и личного опыта, взгляда со стороны, проявления определенных рефлексивных умений. Рефлексивный подход в обучении повышает качество профессиональной деятельности, привносит осознанность в деятельность учащегося, одухотворенность в отношения с окружающими. В то время как противоположный рефлексивному директивный подход преподавателя зачастую лишает студента возможности формировать свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности, приводит его к позиции «вечного ученика», которому непозволительно ошибаться. Путь «вечного ученика» – путь неудачника, пытающегося повторить идеальную модель своего учителя. Неизбежное расхождение между «идеальной» моделью, заданной в процессе профессиональной подготовки, и реальным поведением в профессиональной среде повышает тревожность, активизирует переживание отрицательных эмоций (стыд, страх неудачи, ментальная агрессия против себя и других), блокирует раскрытие творческого потенциала личности.

Успешность профессионального развития, личностный рост молодого человека определяются глубиной и качеством его самопознания. Рефлексивное переосмысление себя, своих личностных смыслов создает адекватное представление о себе и своих возможностях (В.Г. Аникин, А.А. Дергач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, И.А. Савенкова).

В данном контексте проблема развития рефлексии у всех субъектов образовательного процесса видится нам актуальной и требующей своего решения.

Рефлексия в последние десятилетия стала занимать видное место в психологии профессиональной деятельности, она рассматривается как важнейший фактор развития высокого профессионализма, как способность субъекта к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции (Н.Г. Алексеев, А.В. Карпов, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов и др.).

К настоящему времени выделено несколько видов рефлексии:

- ретроспективная, проспективная (В.А. Петровский);
- интеллектуальная, личностная (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов);
- формальная, содержательная (В.В. Давыдов);
- аналитическая, синтетическая (С.В. Ладенко);
- конструктивная и контрольная (Д.А. Белухин);
- саногенная, патогенная (Ю.М. Орлов, С.Н. Мозюк).

По мнению А.А. Бизяевой, профессиональная рефлексия – это сложный психологический феномен, выражающийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности воспитанника [1]. Это определение включает в содержание педагогической рефлексии два плана – операциональный и собственно личностный, что особенно важно, ведь операциональные компоненты ее структуры даже на высоком уровне их развития сами по себе не могут составлять в полной мере сущность профессиональной рефлексии учителя. Недостаточность представленности личностной позиции учителя в рефлексивном мышлении придает ему характер «технологической» рациональности, лишенной педагогической направленности.

На взгляд А.П. Зинченко, сознание как двухуровневая структура представлено двумя основными слоями: бытийным и рефлексивным. Бытийный, или операционально-технический, слой сознания обнаруживает себя в характерных проявлениях посредством стереотипов, автоматизмов, схематизмов, архетипов, он прагматичен и концентрируется в основном на действиях, образах, средствах, целях. Этот слой сознания, хотя и образуется биодинамической тканью живого движения и действия, чувственной тканью образа, вместе с тем является сорефлексивным, содержащим в себе исток, начало рефлексии.

В отличие от бытийного, рефлексивный слой сознания представлен значениями и смыслами. Именно на этом уровне сознания осуществляются процессы превращения значений в смыслы и наоборот.

В рефлексивном слое сознания, считает *В.П. Зинченко*, осмысление значений и означение смыслов реализуется только по отношению к «Я-концепции» субъекта [4]. Самоосознающее «Я», выступая здесь в качестве Наблюдателя и Деятеля, позволяет останавливать поток сознания, структурировать его, осознавать себя, деятельность, жизнь, бытие. Эпицентром сознания и самосознания является осознание собственного «Я». Именно «Я» человека является системой координат в рефлексивном слое, по отношению к которому и реализуются все преобразования направленности.

Эта модель двухуровневого сознания позволила нам преодолеть в определении показателей развития рефлексии педагога недостаточность представленности его личностной позиции.

С целью выявления показателей уровня развития педагогической рефлексии использовались следующие методики:

- тест на оценку самоконтроля в общении Снайдера;
- методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера;
- методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко;
- методика диагностики межличностных отношений Т. Лири;
- методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла;
- методика диагностики направленности личности Б. Басса и др.;
- методика диагностики педагогической рефлексии А.А. Бизяевой;
- когнитивно-эмотивный тест Ю.М. Орлова, С.Н. Морозюк;
- тест измерения рефлексивности А.В. Карпова;
- самооценка личностной (ЛТ) и ситуативной (СТ) тревожности Спилбергера-Ханина.

В качестве респондентов была определена группа учителей в количестве 500 человек.

После математической обработки данных на основе факторного анализа нам удалось вывести необходимые нам показатели развития педагогической рефлексии, в большей степени отражающие социально-психологический аспект, личность специалиста и проявляющиеся в отношениях с окружающими людьми в контексте личностно ориентированной парадигмы образования.

Показатели, их содержание и поведенческие индикаторы представлены нами в таблице 1.

Считается, что рефлексивный, думающий учитель более успешен в своей профессиональной деятельности. Вместе с тем в нашем исследовании мы обнаружили, что высокий уровень личностной рефлексивности не всегда сопровождается конструктивными моделями профессионального поведения. К примеру, практичность и добросовестность учителя с высоким уровнем рефлексивности уживаются с патогенной критичностью к себе, склонностью к самокопанию и самообвинению и высокой личностной тревожностью, а потребность в профессиональном росте и развитии со страхом неудачи и завистью.

Рефлексия как обращенность сознания на самого себя осуществляется на том уровне мышления, на котором находится личность. Вместе с тем трудно не согласиться с великим мыслителем XX в. Альбертом Эйнштейном, утверждавшим, что наиболее важные проблемы, с которыми сталкивается человек, не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором он был, когда их создавал.

Если анализируются операционально-технические действия рефлексивного, процесс анализа не представляет особой трудности. Вопрос в том, как преодолеть привычки ума, вырваться из круга умственных автоматизмов, подняться над обыденной философией жизни и выйти в истинно рефлексивное поле сознания.

Ответы на наши вопросы мы нашли в теории и практике саногенного мышления *Ю.М. Орлова* и саногенной рефлексии *С.Н. Морозюк*.

Итак, в нашем исследовании мы оперируем несколькими ключевыми понятиями, в частности «саногенное мышление» и «саногенная рефлексия». Они не рядоположены. Для того чтобы их развести, необходимо определиться в содержании понятий «мышление» и «рефлексия».

Исходя из анализа работ по философии и психологии, мы определяем **мышление** как процесс, направленный на решение какой-либо проблемы. Это функция мыслящего существа, разрешающего значимую для него проблему, и она присуща не только человеку. Как правило, мышление направлено на результат деятельности или поведения. Если же мышление направлено на себя как на процесс, то в данном случае речь идет о метамышлении или рефлексии. Благодаря рефлексии человек способен сосредоточиться на самом себе как на предмете, которому присущи устойчивые качества. Это способность не только познавать себя и мир, но и знать, что познаешь, не только описывать свое поведение и деятельность, но и менять их согласно требованию ситуации. Если с этих позиций рассматривать саногенное или патогенное мышление, то оба процесса направлены на решение какой-либо значимой личностной проблемы, приводящей к переживанию положительных или отрицательных эмоций. То есть и саногенному, и патогенному мышлению присущи все свойственные мышлению операции, они отличаются лишь по результату. Патогенное мышление приводит к страданию, саногенное – к переживанию позитивных эмоций.

Рефлексия – это процесс, позволяющий субъекту подняться над ситуацией, быть не в опыте, а над ним, позволяющий объективировать мышление как процесс, приводящий либо к страданию, либо к конструктивному разрешению проблемно-конфликтной ситуации.

По способу проявления личности в проблемно-конфликтных ситуациях мы можем определить, каким характером рефлексии она обслуживается. Если в конфликтной ситуации личность проявляет репродуктивно-регрессивный способ реагирования и поведения, то в данном случае имеет место патогенный характер рефлексии, если способ реагирования

Таблица 1

Показатели	Уровни развития педагогической рефлексии		
	0 Бытийный	1 Промежуточный	2 Рефлексивный
Самоконтроль	<p>Самоконтроль обусловлен лишь внешними требованиями среды.</p> <p>Рефлексия носит защитный характер, психологические защиты не осознаются, и поэтому не контролируются их проявление в деятельности и поведении.</p> <p>В педагогической деятельности особенно часто проявляется психологическая защита «Несоответствие поведения других моим ожиданиям».</p> <p>Не в состоянии поставить себя на место другого</p>	<p>Иногда ретроспективно осознает неконструктивность своего поведения. В момент принятия решения и в конкретной поведенческой ситуации контроль ослаблен. Может проявлять несдержанность в отношениях с людьми, не учитывает их мнение и состояние</p>	<p>Самоконтроль осуществляется на основе духовно-нравственных норм, проявляется в конструктивном поведении,</p> <p>в гибкости реагирования на изменении ситуации, чуткости в общении с окружающими, в толерантности</p>
Локус контроля	<p>Экстернальный – снимает с себя ответственность за развитие ребенка, за результаты его деятельности.</p> <p>Проявляется в психологических защитах: «Уход из ситуации», «Обесценивание объекта», «Апеллирующее мышление», «Рационализация обстоятельств», в агрессии против других</p>	<p>Берет на себя ответственность за происходящее, столько же возлагает ее на других.</p> <p>В основе личной ответственности за результаты педагогической деятельности лежит страх неудачи.</p> <p>Рефлексия по-прежнему носит защитный характер. Особенно представлена защитами от страха неудачи, стыда и зависти, агрессии против себя</p>	<p>Интернальный – осознает смысл своей профессиональной позиции, причастность к результату деятельности ребенка, ответственность за свое и его развитие.</p> <p>Рефлексия носит конструктивный характер и осуществляется на основе саногенного мышления</p>
Децентрация	<p>Центрация на себе, успешность деятельности ребенка важна для оценки своей деятельности.</p> <p>Рефлексия носит защитный характер и наиболее ярко представлена психологической защитой «Проекция на других»</p>	<p>Внимание сосредоточено на технологии воспитательно-образовательного процесса.</p> <p>В основе профессионального развития – психологические защиты от страха неудачи, вины, стыда и зависти, потребность найти, освоить педагогические технологии, способные обеспечить профессиональный успех</p>	<p>Центрация на взаимоотношениях с ребенком, его развитии с учетом его индивидуальных особенностей и интересов.</p> <p>Рефлексия носит конструктивный характер и осуществляется на основе саногенного мышления</p>
Направленность	<p>Направленность на себя, на свои личные потребности и мотивы.</p> <p>В потребностно-мотивационном профиле преобладает мотив доминирования.</p> <p>Рефлексия носит защитный характер и представлена психологической защитой от зависти и от обиды.</p>	<p>Направленность на взаимные действия, на оценки, одобрение окружающих, зависимость от членов группы.</p> <p>В потребностно-мотивационном профиле преобладает мотив аффилиации.</p> <p>Острая борьба мотивов активизирует отрицательные переживания</p>	<p>Направленность на дело, на решение задач, на сотрудничество для достижения результатов совместной деятельности.</p> <p>В потребностно-мотивационном профиле преобладает мотив достижения.</p> <p>Осознает духовно-нравственное значение своей профессиональной деятельности</p>

Направленность	Нет острых переживаний по поводу выбора мотива. Выбор обусловлен внешними требованиями среды и личными потребностями		Конструктивный характер рефлексии позволяет на основе саногенного мышления делать нравственный выбор легким
Эмпатия	Не проявляет способности к сопереживанию и сочувствию. Нет взаимопонимания с окружающими	Сторонник точных формулировок и рациональных решений. Способен сопереживать лишь в экстренных ситуациях	Чувствует состояние ребенка, проявляет способность сопереживать и сочувствовать. Чувствителен к нуждам окружающих
Личностно-коммуникативная установка	Агрессивность, доминирующая установка, тенденция к лидерству в делах. Ориентация на внешнюю реальность, излишняя внимательность к мелочам. Консервативность, обидчивость, склонность к морализации и нравоучениям	Склонность к компромиссам, но наблюдаются и агрессивные реакции. В конфликтной ситуации – репродуктивно-регрессивный способ реагирования и поведения. Следует общепринятым нормам. Практичность, добросовестность. Патогенная критичность к себе, склонность к самокопанию и самообвинению	Позитивная. Проявляет дружелюбие, склонность к рефлексии, синергии. Способ реагирования на проблемно-конфликтную ситуацию – прогрессивно-продуктивный. Аналитичность, развитое воображение, высокий творческий потенциал. Конструктивная критичность к себе и своим действиям, склонность к экспериментированию
Индивидуально-психологические особенности	Низкий или высокий уровень личностной тревожности. Экстравертированность. Низкий уровень развития рефлексивности	Высокий уровень личностной тревожности. Интровертированность. Высокий уровень развития рефлексивности	Оптимальный для педагогической деятельности уровень личностной тревожности. Амбовертированность. Высокий уровень развития рефлексивности

на проблемно-конфликтную ситуацию прогрессивно-продуктивный, то характер рефлексии саногенный.

А теперь о диалектике взаимосвязи саногенного мышления и саногенной рефлексии. Мышление может быть не рефлексивным. Это происходит тогда, когда оно не выходит за пределы своего личного опыта, своих конфликтных личностных смыслов и стереотипов, своей обыденной жизненной философии. Рефлексия же не может быть без мышления, так как она и есть мышление, можно сказать, что мышление – это ее живая ткань. Но по своей организации и направленности рефлексия представляет собой более высокий уровень развития мышления, так как при рефлексии мышление направлено на себя как на процесс.

Остановимся на одном из фрагментов нашего исследования.

Опираясь на теоретический постулат *Ю.М. Орлова* о том, что эмоция является аффективным результатом умственных автоматизмов, *С.Н. Морозюк* в своем исследовании доказала, что такие переживания, как страх неудачи, обида, вина, сопровождаются высоким уровнем психологических защит и личностной тревожностью.

Полагая, что саногенная рефлексия является неотъемлемой, важнейшей составляющей рефлексии пе-

дагога, мы предположили, что ее развитие у будущих педагогов способствует оптимизации личностной тревожности.

Экспериментальная работа осуществлялась следующим образом. В качестве испытуемых было путем рандомизации отобрано 45 студентов III курса педагогического университета: 20 человек в экспериментальной группе и 25 – в контрольной.

В экспериментальной группе в содержание элективного курса «Педагогическая рефлексия» дополнительно были включены теоретические положения о саногенном мышлении, саногенной рефлексии, практические упражнения аутопсихоанализа переживаний и умственных автоматизмов, их вызывающих.

В контрольной группе в элективном курсе «Педагогическая рефлексия» такой материал отсутствовал.

Суть процесса саногенной рефлексии состояла в растождествлении с негативным личностным опытом, в его переосмыслении и обогащении новым.

Сравнительный анализ результатов до и после обучения рефлексии лиц с высокой и низкой ситуативной тревожностью в сессионный период подтвердили данные, полученные в свое время при обследовании студентов МПГУ, КГУ, ИГПУ (более 500) в адаптационные периоды.

Таблица 2

Средние показатели личностной тревожности до и после обучения саногенной рефлексии

Тревожность	До обучения	После обучения	Разность	t-Стьюд.
Низкая	45,80	40,00	5,80	3,25*
Высокая	51,60	44,80	6,80	3,75*
Разность	- 5,80	- 4,80		
t-Стьюд.	- 3,25	- 3,40		

* t-Стьюд. = -3,25 и 3,75 при $p < 0,01$ свидетельствуют о статистически значимых изменениях, произошедших в процессе эксперимента

Данные, представленные в таблице, демонстрируют существенные позитивные изменения в характере тревожности студентов.

Участники также отмечают, что в процессе проживаемых процессов взаимодействия, самопознания наиболее полно проявляются творческие личностные ресурсы. В позитивном рефлексивном поле моделируется и апробируется обновленный образ «Я».

Литература

1. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004.
3. Зинченко А.П. Организация рефлексии в процессах коллективного решения проблем // Рефлексия в науке и обучении: тез. докл. и сообщ. Новосибирск, 1984.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Миры, структура и динамика сознания // Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004.
5. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуация характера и эффективность учебной деятельности. М., 2000.
6. Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. М., 1997.
7. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2.
8. Смолева Т.О. Развитие педагогической рефлексии как профессионального качества // Теория и практика становления специалиста начального образования: материалы науч. практ. конф. Иркутск, 2000.
9. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

*В.С. Шилова, профессор, докт. пед. наук,
Л.Н. Трикула, канд. пед. наук, доцент
(Белгородский государственный национальный
исследовательский университет)*

Сохраняющиеся противоречия во взаимодействии общества с природой требуют дальнейших действий по их разрешению и подготовке молодого поколения к установлению гармоничных отношений с природной средой в настоящем и будущем. Результаты наших исследований показывают, что один из путей такой подготовки – формирование социально-экологического стереотипа поведения каждого человека, в том числе специалиста-профессионала, студента, ученика. Для определения сущности такого поведения необходимо раскрыть значения категорий «социально-экологические отношения», «стереотип», «поведение», «социально-экологический стереотип поведения».

Отношения между человеком, обществом и природой называются социально-экологическими, и их состав, согласно выделенной В.И. Свидерским структуре отношений, сводится к следующему. Объекты отношений – человечество и природа; само отношение – взаимодействие между ними; основа отношения – соотношение объектов в зависимости, которое реализуется материальным фоном; материальный фон – форма воздействия основы на соотносящиеся объекты; результат отношения – определенное поведение в природе [1]. И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина определяют отношение к природе как сознательные, избирательные связи с различными природными объектами, явлениями [2]. При этом если система отношений вытекает из