

**Национальный педагогический университет
имени М.П. Драгоманова**

На правах рукописи

Косцова Мария Викторовна

УДК: 159.955.4:159.99

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

19.00.07 – педагогическая и возрастная психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
Долинская Любовь Васильевна,
кандидат психологических наук,
профессор

Київ-2013

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	12
1.1. Рефлексия как объект научно-психологического анализа.....	12
1.2. Психологические особенности развития рефлексии в студенческом возрасте.....	25
1.3. Структура профессиональной рефлексии студентов технических специальностей.....	34
Выводы к первой главе	74
ГЛАВА 2	
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	78
2.1. Методические подходы к экспериментальному исследованию профессиональной рефлексии у студентов инженерного профиля.....	78
2.2. Экспериментальное исследование развития структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.....	98
2.2.1. Особенности развития и динамика рефлексивности у студентов технического профиля подготовки.....	98
2.2.2. Особенности профессиональной направленности у студентов - будущих инженеров.....	101
2.2.3. Сформированность прогностических способностей у студентов технических специальностей.....	121
2.2.4. Профессиональная идентичность у студентов инженерного профиля.....	123
2.3. Уровни развития и динамика профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.....	128

Выводы ко второй главе.....138

ГЛАВА 3

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....143**

3.1. Теоретическое обоснование и модель формирования профессиональной
рефлексии у студентов-инженеров.....143

3.2. Содержательные и процессуальные аспекты формирования
профессиональной рефлексии у будущих инженеров.....168

3.3. Результаты формирования профессиональной рефлексии студентов...184

Выводы к третьей главе193

ВЫВОДЫ.....197

ПРИЛОЖЕНИЯ.....202

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....223

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Становление рыночных отношений в Украине предъявляет повышенные требования к подготовке специалистов, а реформирование высшей школы ставит задачи их модернизации. 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.

Предлагаемые современной психологической наукой стратегии личностно-ориентированного образования в высшей школе направлены на утверждение самоценности личности, ее самореализацию.

Центральной психологической проблемой исследований взаимоотношений человека и профессии является их взаимосоответствие. Обучение в ВУЗе, овладение знаниями и умениями, необходимыми в будущей профессиональной деятельности способствуют осознанию своего профессионального взросления, формированию у студентов профессиональной рефлексии, являющейся основной, центральной составляющей профессионального самоопределения студентов и находящейся еще в зоне ближайшего развития.

Результатом профессиональной подготовки становится профессиональная компетентность, содержательным элементом и условием развития которой является рефлексия (В.А. Метаева). Личностная рефлексия, способствующая отражению субъектом своего внутреннего мира и всего многообразия собственных индивидуальных особенностей (Н.И. Гуткина, М.Ю. Двоеглазова и др.), является основой профессиональной рефлексии (А.А. Бизяева, Т.В. Юрова) и в дальнейшем служит развитию профессиональной компетентности будущего специалиста

(С.Д. Максименко, В. А. Семиченко, Н. Ф. Шевченко, В. Н. Чернобровкин, Н.В. Чепелева, Т. С. Яценко).

Однако в системе традиционного обучения больше преобладает ориентация на освоение будущим специалистом знаний, чем на формирование его профессионально-значимых личностных характеристик, активизацию внутреннего потенциала, развитие рефлексии.

В результате реформируемая система образования испытывает явный дефицит в профессионально подготовленных кадрах с развитой «свободой для самоосуществления», рефлексией, необходимой как для творческой самореализации, так и для успешной инновационной деятельности (Б.Ф. Вульф, О.С. Газман, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.Н. Семенов).

Проблема рефлексии в последнее десятилетие стала занимать видное место в психологии профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что одним из центральных психологических механизмов обеспечения профессиональной деятельности как в плане её осуществления, так и в плане её развития, является рефлексия, так как одна из функций рефлексии - обеспечение осознанного отношения субъекта к деятельности.

Среди современных разработчиков теории рефлексивной деятельности следует отметить И.С. Булах, А.В. Карпова, И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова.

В процессе рефлексии формируется метакогнитивный опыт: способность осуществлять произвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности; способность планировать, предвосхищать, оценивать, контролировать собственную интеллектуальную деятельность, выбирать стратегию своего обучения (И.В. Муштавинская, М.А. Холодная). Основной акцент в этих исследованиях сделан на развитие рефлексивно-творческого потенциала, выявление механизмов различных видов рефлексии,

разработку и внедрение рефлексивно-инновационных технологий в условиях высшей школы.

Проблема развития профессиональной рефлексии у студентов в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования изучалась исследователями Л.В. Долинской, Г.А. Загвязинским, Ю.И. Кулюткиным, И.С. Ладенко, С.Д. Максименко, Н.И. Повякель, И.Н. Семеновым, Ю.Н. Степановым, Г.П. Сухопської, Н.В. Чепелевой, Н.Ф. Шевченко и др.

Именно развитие профессиональной рефлексии как качества личности и мышления будущего специалиста является необходимым условием для его творческой самореализации и достижения высокого уровня профессионального мастерства. Профессиональная рефлексия имеет свою специфику в зависимости от выбранной специальности и осознания требований к ней. Однако выявление особенностей профессиональной рефлексии, ее структуры, динамики и специфики формирования относительно конкретных специальностей осталось без внимания ученых.

Таким образом, актуальность проблемы, ее практическая значимость и недостаточный уровень разработанности определили выбор темы исследования: **«Формирование профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей»**.

Связь темы с научными программами, планами, темами. Тема диссертации входит в тематический план научно-исследовательских работ кафедры психологии Института философского образования и науки Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, утверждена на заседании ученого совета НПУ имени М.П. Драгоманова (протокол № 13 от 27 мая 2010 г.) и утверждена Межведомственным Советом по координации научных исследований в области психологических и педагогических наук в Украине (протокол № 5 от 15.06.2010 г.).

Цель исследования состоит в теоретическом и экспериментальном изучении особенностей развития структурных компонентов, уровней сформированности и динамики профессиональной рефлексии студентов

технических специальностей, а также проверке эффективности авторской модели и технологии целенаправленного формирования профессиональной рефлексии у студентов – будущих инженеров с учётом выявленных особенностей.

Гипотеза исследования состоит в том, что в обычных условиях подготовки студентов технических ВУЗов профессиональная рефлексия развивается недостаточно, что отрицательно сказывается на процессе профессионального самоопределения и общей профессиональной подготовке, а ее формирование будет более успешным при условии целенаправленной актуализации всех структурных компонентов профессиональной рефлексии с учётом специфики их развития у студентов технического профиля подготовки средствами активных социально-психологических методов обучения.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были поставлены **задачи исследования:**

1. Определить теоретические подходы к изучению формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.
2. Изучить особенности и динамику развития профессиональной рефлексии у студентов – будущих инженеров.
3. Выявить критерии и уровни сформированности профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.
4. Обосновать, разработать и апробировать программу формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

Объект исследования - профессиональная рефлексия студентов технических специальностей.

Предмет исследования - формирование профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

Методы исследования. Согласно цели, гипотезе и сформулированным задачам исследования использовались следующие методы исследования:

теоретические - научный анализ и систематизация литературных научных источников, сравнение и обобщение данных теоретических и экспериментальных исследований;

эмпирические - наблюдение, беседы, метод экспертных оценок, констатирующий и формирующий эксперименты, на этапе констатирующего эксперимента использовались специальные психодиагностические методики: для изучения уровней рефлексивности у студентов (опросник «Рефлексия» А.В. Карпова), особенностей профессиональной направленности (анкета Т.Д. Дубовицкой), мотивации обучения в ВУЗе (опросник Т.И. Ильиной), профессиональных склонностей, модификация ДДО А.Е. Климова - (ОПГ Л.Н. Кабардовой), уровней развития прогностических способностей (методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуша) и профессиональной идентичности (МИПИ Л.Б. Шнейдер), метод экспертных оценок: оценка преподавателями специальных и гуманитарных дисциплин профессиональных знаний и умений студентов;

- *методы математической, статистической и компьютерной обработки экспериментальных данных*: с целью выявления достоверных различий по степени выраженности психических качеств у студентов разных курсов был использован непараметрический критерий Манна-Уитни и критерий Вилкоксона для однородной выборки на разных этапах формирующего эксперимента; для обобщения полученных данных и экспериментального доказательства теоретической модели структуры профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей применяли критерий ранговой корреляции Спирмена.

Экспериментальная база исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Севастопольского национального университета ядерной энергии и промышленности. Исследование проводилось в течение 2010-2012 гг. В нем приняли участие 425 студента, из них: 150 человек I курса, 125 студентов – III курса и 150 человек - V курса.

Научная новизна и теоретическое значение полученных результатов состоит в том, что

- *впервые* рассмотрена специфика профессиональной рефлексии студентов технического профиля подготовки, выявлена структура профессиональной рефлексии (рефлексивность, профессиональная направленность, прогностические способности, профессиональная идентичность), особенности развития и динамика в процессе профессиональной подготовки, определены критерии, показатели и уровни (высокий, средний, низкий) профессиональной рефлексии у студентов технических ВУЗов. Обоснована модель развития профессиональной рефлексии студентов технических специальностей, а также создана и апробирована программа целенаправленного формирования профессиональной рефлексии путем актуализации ее структурных компонентов с учётом специфики у студентов технических высших учебных заведений методами активного социально-психологического обучения;

- *расширено и дополнено* психологическое содержание профессиональной рефлексии, ее структуры у студентов технических специальностей, особенностей формирования посредством интерактивных методов;

- *получило дальнейшее развитие* знание о рефлексии, рефлексивной деятельности, рефлексивности как свойства личности, путях внедрения рефлексивно-инновационных технологий в условиях высшей школы.

Личный взнос автора в разработку проблемы исследования лежит в выявлении особенностей профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей и обосновании и разработке программы ее формирования. В совместных с А.В. Гришиной научных статьях «Динамика мотивации обучения в вузе студентов технических специальностей», «Профессиональное и личностное самоопределение: психологический аспект», «Специфика человекоцентрированного подхода в процессе

профессионального самоопределения студентов высших учебных заведений» авторский взнос составляет 50 %.

Практическое значение результатов исследования заключается в том, что пакета диагностических методик и авторская программа формирования профессиональной рефлексии студентов технических специальностей могут быть использованы психологическими службами ВУЗов в целях диагностики, коррекции и совершенствования профессиональной подготовки специалистов – будущих инженеров. Теоретические положения и экспериментальные результаты диссертационной работы могут быть использованы преподавателями технических заведений, а также преподавателями курса «Психология» с целью формирования профессиональной компетентности специалистов.

Вероятность и надежность результатов исследования обеспечивается использованием методов и методик, адекватных цели и задачам исследования, репрезентативностью выборки исследуемых, объединением количественного и качественного анализа полученных данных, использованием методов математической статистики и достоверной результативностью формирующего эксперимента.

Апробация и внедрение результатов диссертации. Основные положения и результаты исследования докладывались и получили одобрение на: XI Международном форуме по человекоцентрированному подходу (Москва, 2010 г.), I Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов «Современные проблемы гуманитарной науки и практики: философское, психологическое и социальное измерение» (Луганск, 2012), III Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы практической психологии» (Херсон, 2012), Всеукраинской научно-практической интернет - конференции «Психологическая помощь личности в разных условиях социализации» (Переяслав – Хмельницкий, 2012), III Международной научно-практической конференции «Методология и технология

практической психологии в системе высшего образования» (Киев, 2012), третьей Международной научно-практической конференции «Методология и технология практической психологии в системе высшего образования» (Киев, 15-16 мая 2012 г.), IX Международной научно-практической конференции «Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки» (Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, 30-31 января 2013г.), студенческой научно-практической конференции СНО «Украина на интеллектуальной карте мира» при кафедре ГД СНУЯЭиП (Севастополь, 2013), отчетно научно-практических конференциях НПУ им. М.П. Драгоманова (2010-2013 гг.), заседаниях кафедры гуманитарных дисциплин СНУЯЭиП (Севастополь, 2011-2013гг.), заседаниях кафедры психологии Института философского образования и науки Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова (Киев, 2012 - 2013 гг.).

Внедрение разработанной автором программы, направленной на формирование профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей в форме факультативных занятий в Севастопольском национальном университете ядерной энергии и промышленности (справка № 01/24-737 от 28.05.2013), в Севастопольском национальном техническом университете (справка № 92-17.26/654 от 30.04.2013).

Публикации. Основные теоретические положения и экспериментальные результаты диссертации отражены в 16 публикациях, среди которых 7 статей специализированных научных изданиях, 1 - зарубежная, 6 - материалы конференций, 2- учебно-методических пособия.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из вступления, трех разделов, выводов к разделам, приложений и списка использованных источников, который насчитывает 218 наименований (9 на иностранном языке). Основное содержание диссертации изложено на 201 страницах компьютерного набора и содержит 12 таблиц и 26 рисунков на 38 страницах. Общий объем диссертации - 245 страниц.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В главе проанализированы теоретико-методологические подходы к проблеме изучения профессиональной рефлексии в психолого-педагогической литературе, выведена ее структура, представлены возрастные особенности формирования профессиональной рефлексии в период студенчества.

1.1. Рефлексия как объект научно-психологического анализа

Среди различных направлений, сформировавшихся в психологии в первую треть XX века, сложилось неоднозначное отношение к проблематике рефлексии - от полного отрицания необходимости исследования этой проблемы в контексте психологического знания до признания ее основным психологическим методом. При этом отсутствовала не только единая система взглядов на структуру рефлексивных процессов, но и не было сформулировано какого-либо четкого определения рефлексивной функции.

Первооткрывателями экспериментального исследования рефлексии были Э. Шпрангер (1924) и А. Буземан (1925). Изучая специфику подросткового возраста, Э. Шпрангер рассматривает рефлексию как перенесение внимания на самого себя [37, с. 288]. Подобная традиция в понимании рефлексии, сохраняясь у А. Буземана, дополняется эмоциональным аспектом, а сам феномен трактуется как «... всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [37, с. 228]. В его работах онтологическое значение рефлексии пополняется информацией о ее качественном преобразовании в фило - и онтогенезе человека. Тем самым вслед за Дж. Локком, который разделил ощущение и рефлексию, трактуя

последнюю как особый источник знания [127], А. Бузман провозглашает идею развития рефлексии.

Категория рефлексии в первых собственно психологических исследованиях встречается в теоретических и экспериментальных работах интроспекционистов (Г. Блумер [19], И. Гоффман [102], М. Кун [116] и др.). Вслед за философами Г. Гегелем, который сделал попытку дать рефлексии имманентное определение в рамках общей картины функционирования и развития духа [43], Р. Декарт отождествлял рефлексию со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного, Г.В. Лейбниц называл рефлексией источником высшего знания [120]. В целом, представители психологии сознания [43]; [120] рассматривали рефлексю в гносеологическом ракурсе, а именно как методическое (инструмент исследования) и методологическое (категория сознания) достояние психологии.

Данные тенденции в интерпретации рефлексии определили ее понимание. Рефлексия трактовалась в качестве интеллектуальной деятельности обобщения, которая навязывается сознанием культурой рассуждения, чем выражает существенные свойства и механизмы самого сознания.

Исследование рефлексии в контексте рефлексивного управления партнером в ходе межличностного взаимодействия осуществлялось в работах И. Гоффмана [45]. Посредством рефлексии, включающей в себя «Я» с точки зрения другого и «другой» с его собственной точки зрения, ситуация с точки зрения другого», осуществляется построение предположения об ожиданиях партнера, производится проверка этого предположения, и если оно подтверждается, то реализуется, в обратном случае изменяется спланированная схема взаимодействия [45].

Становление психологии рефлексии в науке советского периода, как отмечает И.Н. Семенов, «изначально носило комплексный, междисциплинарный характер и стимулировалось как развитием философской

мысли в области гносеологии, логики и методологии научного познания, так и необходимостью психологического обеспечения потребностей практики управления наукой, совершенствования образования, организации проектирования систем «человек – машина», проведения оргдеятельностных игр и т. п.» [167, с. 144].

В целом, в развитии отечественной психологии рефлексии И.Н. Семенов выделяет пять основных этапов [167]:

1. 1920 - 1950-е годы. Данный этап характеризуется развитием психологии на базе методологии марксизма, и рефлексия в рамках данного гносеологического направления выступает как общепсихологический принцип познания осознанных и произвольных психических явлений (П.П. Блонский [18], Л.С. Выготский [40], С.В. Кравков [110]).

2. 1950 - 1960-е годы. На первый план выходит проблематика сознания и формирование деятельностного подхода к анализу психических явлений (А.Н. Леонтьев [121], С.Л. Рубинштейн [159], Е.В. Шорохова. В методологии научного познания актуальными становятся проблемы научного мышления (В.Н. Садовский [165], Г.П. Щедровицкий [203], Э.Г. Юдин [208] и др.), поиска методологических средств системного анализа научного знания, моделирования мышления человека на ЭВМ. Данные проблемы стимулировали создание таких моделей рефлексии, как «рефлексивный выход» (Г. П. Щедровицкий) [202], «система с рефлексией» (М. А. Розов [158]), «рефлексивное управление» (В. А. Лефевр [123]).

3. 1970-е годы. Преодоление доминирования, характерной для предыдущего этапа кибернетической парадигмы на базе системно-деятельностной методологии. Начинается дифференциация проблематики рефлексии, и разворачиваются экспериментальные исследования рефлексивных процессов в русле педагогической психологии. (В. В. Давыдов определяет рефлексию как умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [55, с. 687]), психологии мышления (Ю.Н. Кулюткин [115], И.Н. Семенов [170]),

проблематики деятельности и ее регуляции (Н.Г. Алексеев [2], Г.П. Щедровицкий [204], социальной психологии (К. Е. Данилин обосновал тезис о том, что развитое общение и межличностное восприятие содержит рефлексивную составляющую - специфическое качество познания человека человеком, позволяющее субъекту восприятия реконструировать элементы внутреннего мира других людей [20]). Впервые проводятся исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач (В.К. Зарецкий [75], И.Н. Семенов [167], С.Ю. Степанов [189]), где рефлексия рассматривается как осознание средств, способов и оснований мыслительной деятельности, осуществляющих ее регуляцию.

4. 1980-е годы. Поставлена проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов [179]). Сформировались два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов. Согласно одному из них, рефлексия есть деятельность «по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путем рефлексивного выхода и состоит из пяти этапов: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация» [2]. В отличие от такой мыследеятельностной трактовки в рамках второго подхода рефлексия понимается как переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержания своего сознания. Данный процесс также включает пять этапов: репродукция стереотипов, регрессия переживания, кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации.

5. Середина 1980-х - 1990-е годы. Существенное расширение поля исследований рефлексии в сочетании с увеличением комплексных, междисциплинарных разработок, синтезирующих результаты теоретических и эмпирических исследований в рамках системного подхода к изучению человека.

Исследования рефлексии и самосознания привели к мысли о необходимости выделения отдельной области в психологии - психологии рефлексии. И эти идеи, сформулированные в начале XX в., нашли свое

отражение в работах отечественных исследователей, в частности И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова [180], Г.П. Щедровицкого [201], ставших основоположниками данной отрасли психологии.

Современные исследования рефлексии проводятся в рамках большинства отраслей психологического знания, указывая на ее сложность, многообразие и отнесенность ко всем уровням психической организации.

Следует отметить, что в отечественной психологии вопросов рефлексии касались почти все авторы существующих психологических концепций.

Рефлексия (от лат. reflexio - обращение назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Но психологической концепцией, в которой рефлексии отводится ведущая роль в самодетерминации человека, является субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна. Он подчеркивал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [159, с. 260].

С понятиями «рефлексия» и «самосознание» С.Л. Рубинштейн связывал определение личности. Давая различные определения личности, он указывает: «Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «Я». «Я» - это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании... Личностью, как мы видим, человек не рождается; личностью он становится. Поэтому, чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? – что я сделал? – чем я стал?». Все три позиции «Я», которые находятся в центре понимания личности С.Л. Рубинштейном, являются, несомненно, рефлексивными [159, с.641].

В данной концепции рефлексия имеет не только функции анализа того, что было, но и представляет собой реконструкцию и проектирование своего «Я», жизненного пути и в итоге - жизни человека.

Таким образом, исходя из анализа субъектно-деятельностного подхода, можно сказать, что рефлексия представляет собой магистральный путь развития субъектности, самости, уникальности и неповторимости личности. Данные позиции еще не нашли своего адекватного и полного воплощения в современном лично ориентированном образовании.

Современная рефлексивная психология развивается в нескольких направлениях:

- мыследеятельностном [203];
- модельно-концептуальном [2]; [213].
- компьютерно-модельном [171].

В 90-е годы XX в. четко обозначилось новое научно-практическое направление образовательных технологий - эвристическая рефлексика [171].

В работах Г.П. Щедровицкого, посвященных изучению проблем методологии системно-деятельностного подхода, были предложены научные описания и модели рефлексии, разработанные в рамках «теории деятельности». Рефлексия рассматривалась Г.П. Щедровицким, с одной стороны, как процесс и структура деятельности, с другой - как механизм естественного развития деятельности. Выдвигая гипотезу о рассмотрении рефлексии с точки зрения «идеи кооперации деятельностей», автор предлагает схему «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Перейдя в позицию новой деятельности, рефлексивной по своей сущности, человек обретает возможность «строить смыслы», исходя из которых, понимает и описывает прежнюю деятельность, находит средства изменения допущенных ошибок, просчетов. При этом вторая деятельность «поглощает» первую как материал. Механизм поглощения, позволяющий строить системы кооперации деятельностных

позиций, осуществляет сближение рефлектирующей и рефлектируемой позиций [202].

По мнению Г.П. Щедровицкого, объединение рефлектирующей и рефлектируемой позиции осуществляется или на уровне сознания, или на уровне логического знания, что дает основания различать «смысловую» и «предметную» рефлексию.

Г.П. Щедровицкий выделяет несколько направлений понимания и трактовки рефлексии: во-первых, рефлексию можно рассматривать как естественный механизм мыследеятельности; во-вторых, как характеристику некоторых продуктов мыслительной работы, понимания или действия (в этом контексте рефлексивные знания противопоставляются непосредственным); в-третьих, рефлексию можно рассматривать как предмет описания и анализа в рамках научно-теоретического подхода; в-четвертых, как предмет логической, технической и технологической нормировки [203, с. 27].

Таким образом, рефлексия в данном подходе выступает как специальным образом организованная деятельность, направленная на способы собственного мышления и деятельности, которая предполагает выход из своей позиции и рассмотрение её со стороны. По нашему мнению, такая попытка более углублённого представления о рефлексии является недостаточной. Но, с другой стороны, Г.П. Щедровицкий первым рассмотрел рефлексию как деятельность, использовал, открытый Дж. Локком, метод интроспекции в игропрактике, спроецировал рефлексию на плоскость профессиональной деятельности.

Созданная Г.П. Щедровицким модель «рефлексивного выхода» нашла свою конкретизацию в работах Н.Г. Алексева [2], выделившего этапы рефлексивного выхода: остановку, фиксацию, объективацию, отчуждение, символизацию.

Основываясь на «Культурно-исторической теории развития высших психических функций» Л.С. Выготского [41], в которой рефлексия

рассматривается как отражение собственных процессов в сознании, его ученики и последователи В.В. Давыдов [54], А.З. Зак [73], А.В. Запорожец [74], Д.Б. Эльконин [205] разработали психологическую теорию деятельности, определив в ее структуре место рефлексии.

По словам Я.А. Пономарева, рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [151].

Среди современных разработчиков теории рефлексивной деятельности следует отметить А.В. Карпова [86], И.Н. Семенова [167] и С.Ю. Степанова [180].

В подходе А.В. Карпова рефлексивность выступает как метаспособность, входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняющая регулятивную функцию для всей системы, а рефлексивные процессы - как «процессы третьего порядка» (считая процессами первого порядка когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, а второго порядка - синтетические и регулятивные) [87]. В его концепции рефлексия представляет собой наивысший по степени интегрированности процесс; она одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности.

А.В. Карпов пишет: «Рефлексия ... проявляется как представленность в сознании человека механизмов и форм произвольного контроля над процессами генерации информации, ее развития и функционирования. ... Способность к рефлексии можно понимать как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [88, с. 105].

В данном подходе рефлексия является синтетической психической реальностью, которая является одновременно процессом, свойством и состоянием. По этому поводу А.В. Карпов отмечает: «Рефлексия - это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [88, с. 49].

Многие авторы указывают на то, что именно включение рефлексивных функций в деятельность ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности и не сводится ни к одной из них [39]; [122].

Согласно мнению И.К. Петрова [145], системная организация рефлексивных механизмов психики может быть представлена в следующем виде:

- первый уровень – знание «ясное» - в форме научных понятий, выраженное во внешней устной и письменной речи. Отличительный признак - это внешнеречевая вербализация и понимание сути явления. Это уровень рефлексивного сознания;
- второй уровень - знание о себе, сформулированное во внутриречевом плане, но с затрудненной экстерииоризацией;
- третий уровень – эмоциональная рефлексия. Эмоции выполняют сигнальную функцию и как бы говорят на своем, особом языке о том, какие мы. Этот язык гораздо богаче, чем язык слов и понятий. Этот язык совершенно другой модальности;
- четвертый уровень образует интуитивная рефлексия. В её основе лежит выкристаллизованное в результате критического отношения личности к своему жизненному опыту особое значение, обобщенное на нижележащих уровнях психики. Его объективизация в форме физического действия сиюминутна, а вербализация отсрочена во времени.

Эти уровни охватывают подсознательное, которое тоже, но по-особому знает. Знает и «разговаривает» на языке символов, мифов, и архетипов и т.д.

- пятый уровень рефлексии – мышечная, двигательная рефлексия. Ее язык – это язык мышечно-двигательных ощущений и телесных движений [145].

В.Ю. Баскаков [15] также рассматривал телесный опыт в терминах опыта непосредственно-чувственного субъективного опыта, активно используемого человеком для достижения своих задач и целей. Этот опыт необходим для развития опыта ценностного и опыта рефлексии, для формирования опыта привычной активности, операционального опыта и опыта сотрудничества.

Таким образом, согласно И.К. Петрову [145], исходя из этих представлений, рефлексивное знание дифференцируется в соответствии с уровнем самоотражения, видом и языком рефлексии.

Резюмируя выше перечисленное, в психологии рефлексии основополагающими для нас явились работы, рассматривающие:

1) рефлексия как самооценку собственных возможностей человеком (А.В. Брушлинский [26], В.П. Зинченко [83]);

2) рефлексия как механизм и регулятор активности личности, мышления человека рефлексия была исследована в трудах следующих ученых: М.Н. Аплетаева [11], Е.П. Варламовой [28], И.М. Войтик [33], Л.С. Выготского [38], Н.И. Гуткиной [52], Н.В. Жуковой [75], В.К. Зарецкого [75], В.П. Зинченко [84], И.Н. Семенова [167], С.Ю. Степанова [178], Г.П. Щедровицкого [203] и др.

3) рефлексия как психологический механизм мышления (Н.Г. Алексеев [2], А. Буземан [38], В.В. Давыдов [53], А.З. Зак [72], Ж. Пиаже [148], D. Dörner [213]). Также Г.М. Свиденская считает, что субъективное начало самосознания рассматривается в связи с общим интеллектуальным уровнем личности, ее включением в творческую деятельность и культурным уровнем индивидуального развития [166];

4) рефлексия представляет собой наивысший по степени интегрированности процесс, наряду с которым существует рефлексивность

как некое психическое свойство, как особая качественная характеристика субъекта и его психики [87, с. 112]. Таким образом, открывается возможность рассмотрения свойства рефлексивности в двух измерениях: в аспекте степени ее выраженности как личностного свойства и в аспекте уровня сложности рефлексирования, до которого способен подняться субъект. Другими словами, рефлексия является не «дискретным», а континуальным свойством, имеющим индивидуальную меру выраженности как по «горизонтали» (как склонность и способность личности к отслеживанию своих психических актов и состояний), так и по «вертикали» (как предельная для личности сложность рефлектируемого материала, что характеризует когнитивный аспект свойства рефлексивности [87]).

Наиболее развернутая классификация рефлексивных процессов и феноменов, учитывающая большинство основных подходов к их изучению, была предложена И. Н. Степановым [179] и С. Ю. Семеновым [168]. Пытаясь преодолеть сужение понятия «рефлексия», авторы обобщили основные психологические трактовки рефлексии, приведенные в работах Л.С. Выготского [40], В. В. Давыдова [55], А.М. Матюшкина [132], А.В. Петровского [154], О.К. Тихомирова [194] и других отечественных психологов, показав, что феномен рефлексии изучается в следующих основных аспектах: коммуникативном, кооперативном, личностном, интеллектуальном.

Вопрос типологизации рефлексии решается в психологии неоднозначно. В частности, Д.И. Дубровский [64], считая рефлексией «целостным феноменом», отвергает возможность ее типологизации. Однако многие (И.Н. Семенов [176], С. Ю. Степанов [192], В.И. Слободчиков [175], и др.) психологи предлагают различные классификации рефлексивных процессов, построенные на разных критериях.

А.Б.Холмогорова, определяя рефлексиию в качестве личностной формы регуляции мышления, выделяет следующие виды рефлексии в зависимости

от функций, выполняемых ими в деятельности: контрольную, конструктивную, мобилизующую, защитную (рационализирующую) [191].

Два вида рефлексии различаются Ю.И. Лобановой в зависимости от направленности на рефлектируемый объект: предметная, контролирующая конструктивную деятельность, и социально-психологическая, регулирующая ситуации микросоциального взаимодействия [124]. В зависимости от содержания рефлексивных процессов выделяется доличностная, личностная и межличностная рефлексия.

М. Келеси [90] рассматривает рефлекссию как форму самопознания, которое также включает самоосмысление, самокритику, самопонимание, самооценивание и т.д., что является основой процесса самореализации личности. В свою очередь, по мнению М. Келеси, необходимым условием развития личности есть постоянное пребывание в «состоянии самопознания» и развития рефлексивных способностей.

В рамках теории А. Н. Леонтьева [121] о строении человеческой деятельности рефлексия рассматривается как действие, т.е. как такой процесс, который направляется представлением о результате, который должен быть достигнут человеком. От действий, которые составляют содержание некоторой конкретной деятельности и которые поэтому можно назвать флексивными (т.е. изменяющимися, преобразующими объекты для овладения предметом деятельности в целях удовлетворения потребности), рефлексивные действия отличаются тем, что их объектами выступают сами эти флексивные действия. При этом цель рефлексивного действия также иная - внутренняя логика осуществления флексивного действия.

Понятие рефлексии широко исследуется в акмеологии при рассмотрении понятия профессионализма и компетентности. Следует отметить, что в большинстве психолого-педагогических исследований рефлексия выступает как один из элементов компетентности или фактор ее развития, в акмеологии же она рассматривается процессуально. Не случайно О.С. Анисимов [8] и А.А. Деркач [9], характеризуя профессионализм как

умение решать стандартные профессиональные задачи, выделяют следующие уровни профессиональной деятельности:

- становление деятельности;
- успешное выполнение фиксированной нормы;
- выполнение нормы с адекватной рефлексией;
- рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы;
- полная рефлексивная самоорганизация.

По мнению Э.Ф. Зеера, реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности специалиста: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств [78].

Первая - интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Оно включает профессиональную позицию, профессионально-ценностные ориентации, мотивы, склонности к определенной деятельности.

Профессиональная компетентность - уровень осведомленности, профессиональные знания, умения и навыки.

В психологической литературе нет единства в рассмотрении рефлексии как психического явления. Нам представляется наиболее перспективным и системным подход А. В. Карпова и И. М. Скитяевой [86], которые дают целостное понимание рефлексии как качества, однопорядкового сознанию.

На основе глубокого системно-функционального исследования авторы определяют место рефлексии в сложной структуре психики человека, рассматривая этот феномен в качестве комплексного синтетического образования, выступающего одновременно как психический процесс, свойство и состояние субъекта.

В этом подходе рефлексивность выступает как метаспособность, входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняющая регулятивную функцию для всей системы, а рефлексивные процессы - как «процессы

третьего порядка» [86, с. 227]. Будучи наивысшим по степени интегрированности процессом, «рефлексия одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности» [86, с. 283].

Таким образом, изучив основные теоретико-методологические основы изучения рефлексии, можно определить возрастные особенности формирования рефлексии и, непосредственно, профессиональной рефлексии в период студенчества.

1.2. Психологические особенности развития рефлексии в студенческом возрасте

Возрастные особенности рефлексии исследовались в работах В.А. Бинаса [17], М.Э. Боцмановой [77], Н.И. Гуткиной [51], М.Н. Дикова [58], А.В. Захаровой [77], Г.И. Катрич [89], В.В. Ряшиной [163], Т.А. Симаковой [172], Д.В. Тырсикова [184] и др.

Проблема развития профессионального сознания в настоящее время активно обсуждается в педагогической и психологической литературе. При этом парадоксальным является тот факт, что понятие рефлексии активно входит в педагогическую практику, хотя в психологической науке нет однозначного определения статуса рефлексивности в структуре психики.

Поэтапный генезис развития рефлексивных операций представлен у Ж.Пиаже [148]. Рефлексивность, по его мнению, появляется в спорах ребенка со сверстниками, где ему приходится оценивать логичность собственных и чужих утверждений. Ж. Пиаже выделяет три основных этапа в генезисе рефлексии:

- период дооперационного мышления, когда ребенком осознаются только цель и результат собственного действия;
- период конкретных операций, когда происходит осознание временной и функциональной последовательности действий;

- период формальных операций, когда осознаются логические операции, проведенные над собственными действиями.

Ж. Пиаже указывает, что на развитие рефлексивного мышления ребенка оказывают влияние общение со сверстниками, созревание, индивидуальный опыт и деятельность ребенка.

Генезис развития рефлексивных процессов в дошкольном возрасте в контексте развития мышления рассмотрен в работах Ю. В. Громыко [49] и Н. И. Люрья [130]. Авторы выделяют этапы становления рефлексивности у детей, не связывая их с возрастными границами, но указывая на важность прохождения ребенком каждой стадии. Л. С. Выготский [41] считает, что рефлексия формируется в младшем школьном возрасте в процессе школьного обучения через усвоение научных знаний, что требует осознания и оценки хода собственных мыслей. А. З. Зак [72] указывает на появление рефлексии в мышлении детей в возрасте 11-12 лет.

Второе направление исследования генезиса рефлексивности связано с развитием рефлексии в структуре самосознания и самооценки личности и с изучением генезиса рефлексии как самостоятельного явления. В работах В. В. Барцалкиной [14] рассматривается взаимосвязь развития рефлексивных процессов и самосознания. Она характеризует разные этапы возрастного развития ребенка, выделяя процессы обособления и отождествления, и соответственно содержание самосознания ребенка.

С. Ю. Степанов и И.Н. Семенов [179], выделяя типы рефлексивности (кооперативный, интеллектуальный, коммуникативный и личностный), указывают, что их созревание происходит в разные периоды онтогенеза. Дошкольный возраст является сензитивным для формирования собственной отдаленности, что является результатом сравнивающей рефлексии. В младшем школьном возрасте формируется интеллектуальная рефлексия, обеспечивающая ребенку способность отслеживать собственные мыслительные операции. Формирование личностной рефлексии происходит в подростковом и юношеском возрасте. Подростковый возраст является

точкой максимального несоответствия в степени сформированности различных видов рефлексии.

По мнению В. С. Мухиной [137] и Н. Г. Алексева [2], интеллектуальная рефлексия развивается раньше личностной и коммуникативной, что вызывает значительные трудности в межличностном общении у подростков. В последние годы появились исследования, дающие представления о рефлексивности взрослых. Так, в частности, А. В. Карпов и И. М. Скитяева [86] высказывают предположение о том, что уровень рефлексивности у взрослых приходит в норму, сочетая в себе все компоненты (типы). При этом нарастает вариативность используемых стратегий, что связано с профессионализацией личности и принятием ею социальных ролей. Кроме этого, рефлексивность активизируется в кризисные периоды жизни личности, когда приходится переосмысливать ценности и находить способы адаптации к изменившимся условиям, вырабатывая и используя новые жизненные стратегии. Таким образом, развитие рефлексивности проходит ряд этапов, характеризующихся гетерохронностью созревания различных ее сторон.

Многие современные исследователи указывают на особую роль рефлексии в становлении и развитии личности. Так, например, А.В. Карпов пишет: «Психика тем и уникальна, что в ней (как в системе) заложен такой механизм, который позволяет преодолевать собственную системную ограниченность, постоянно выходить за свои собственные пределы, делая саму себя предметом собственного же функционирования. Иначе говоря, в самой организации психики предусмотрен и реализован высший из известных уровней - метасистемный. Рефлексия же - это и есть процессуальное средство реализации данного уровня» [86, с. 102]. И далее: «Метакогнитивные процессы - это такие процессуальные средства, овладевая которыми субъект в значительной степени становится таковым, обретает «самость», субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему - к своей собственной психике, к ее содержанию». По его

мнению, «субъект оказывается в состоянии через рефлексию управлять не только своим поведением, но и частично самими закономерностями, по которым строится поведение» [86, с. 124]. И.А. Котик [108] построила новую модель субъектно-деятельностного подхода к развитию психики в онтогенезе: субъектно-рефлексивный, в рамках которого исследуются рефлексивные механизмы формирования и развития субъектных качеств человека. Рефлексивные механизмы становления субъектности активизируются в процессе взаимодействия школьников при диалогическом познании ими исторических этапов развития человечества и присущих им рефлексивных типов понимания.

Таким образом, автор подчеркивает, что рефлексия является одной из важнейших метаспособностей, без развития которой невозможно развитие субъектности и уникальности человека.

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно, в 1960-х годах, ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Студенческий возраст, по его мнению, является важным периодом для развития основных социогенных потенций человека [3].

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Как возрастная категория студенчество является временным промежутком от созревания до зрелости и определяется как поздняя юность - ранняя зрелость (18-25 лет).

Анализ данных литературы позволяет выделить как общие, так и отличительные черты студенчества. Прежде всего, студентов объединяет общий вид деятельности - учение, направленное на получение специального образования, у них имеются единые цели и мотивы, возраст студентов примерно одинаков (18 - 25 лет), они обладают единым образовательным уровнем, период существования студенчества ограничен временем (в среднем 5 - 6 лет).

Отличительными чертами данной категории являются: характер труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, действиями и способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; принадлежность к большой социальной группе - молодежи - в качестве ее передовой и многочисленной части.

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени, влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, - их можно только принимать во внимание, - и те, которые появляются в процессе обучения, - ими можно управлять.

И.А. Зимняя в качестве основных характеристик студенческого возраста выделяет высокий образовательный уровень, высокую познавательную мотивацию, наивысшую социальную активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [82].

Этот возраст характеризуется завершением процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма. Достигается оптимальное развитие интеллектуальных и физических сил, непрерывно возрастают творческие возможности, отмечается расцвет внешней привлекательности. Для студента как человека данного возраста характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач [144].

Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. Но все это скрывает в себе и иллюзии, что это

возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь. Новообразования юношеского возраста охватывают познавательную, эмоциональную, мотивационную и волевую сферы психики [32].

Под влиянием развития в юношеском возрасте происходит усиление сознательных мотивов поведения, формируется внутренняя позиция по отношению к себе, другим людям, к моральным ценностям. Возникает проблема выбора жизненных приоритетов. Продолжается совершенствование значимых для себя качеств, укрепляются такие качества как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. В этот период жизни актуализируется проблема смысла жизни, происходит планирование своей жизни с учетом ближней и дальней перспективы.

В период студенчества происходит личностное и профессиональное самоопределение, выбор жизненного пути. А в молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство. Согласно исследованиям А.Д. Барсуковой по проблеме формирования профессионального самосознания студентов ВУЗа (гендерные особенности), период студенчества связан с достижением индивидом нового социального и профессионального статуса, активным формированием базового феномена личности - интегративного самосознания, выраженного через достижение гендерной и профессиональной идентичности. Формирование профессионального самосознания становится центральным образованием личности студентов и наряду с социальными, психологическими, педагогическими условиями обусловлено влиянием гендерных особенностей личности [13].

В молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания,

умения и навыки, развиваются специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество и находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакции и т.д.).

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева [3], является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. В юности человек начинает чувствовать ослабление зависимости от тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). В результате долгого осмысления вопроса роли семьи в его жизни, он приходит к пониманию необходимости сочетания в себе не только личностной независимости, но в то же время и зависимости от близких людей, так как личность несет в себе бытие общественных отношений. Актуализируются проблемы взаимоотношений с противоположным полом (Н.А. Зимина) [81].

Таким образом, если рассматривать «студенчество» с точки зрения социальной ситуации развития, ведущего вида деятельности, сфера общения, психических новообразований, то можно сформировать следующие возрастные особенности данного этапа:

- «студенческий» возраст относят к периоду юношества - период развития человека (16-17 - 20-21 лет) (О.Б. Дарвиш [56], В.Е. Ключко [101], В.Н. Колюцкий [113], И.С. Кон [104], И.Ю. Кулагина [113] и др.);

- социальная ситуация развития характеризуется выбором жизненного пути, профессионализация: выбор и учеба в ВУЗе, создание семьи, для юношей, возможно, - службой в армии (М.В. Ермолаева [67], Е.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий [113] и др.);

- ведущая деятельность: в целом - учебно-профессиональная. Психологическую базу для профессионального самоопределения в период «студенчества» составляет, прежде всего, социальная потребность юношей и девушек занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои

возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни (И.Ю. Кулагина [113], А.А. Реан [24] и др.);

- сферы общения в юношеском возрасте различны, однако большое, важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Общение со сверстниками в юношеском возрасте - это специфический канал информации, особый вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта. В юношеском возрасте почти совсем преодолевается свойственная предшествующим этапам психоонтогенеза психологическая зависимость от взрослых, происходит утверждение социально-психологической самостоятельности личности, - чему способствует насыщенная коммуникация со сверстниками. В отношениях со сверстниками, наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения, нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей (И.С. Кон [104], Н.Н. Обозов [139], А.А. Реан [24] и др.);

- психические новообразования в юношеском возрасте имеют ярко выраженную возрастную психофилогенетическую специфику, и, разумеется, подвержены индивидуальным особенностям. Юность, по мнению, например, В.И. Слободчикова [176], - завершающая стадия психологического этапа «персонализации», периода нахождения самоидентичности (Е.И. Исаев [176], И.Ю. Кулагина [113], Э. Эриксон [207] и др.). Главные психические новообразования («приобретения») юношеского возраста: глубокая рефлексия; развитое осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; готовность к самоопределению в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное «врастание» (вхождение) в различные сферы жизни и деятельности; развитие самосознания; активное формирование мировоззрения (Б.С. Волков [34], И.И. Гуткина [50], О.Б. Дарвиш [56], В.Е. Ключко [101], В.Н. Коллюцкий, И.Ю. Кулагина [113] и др.).

В процессе теоретического анализа А.Н. Виногородский установил, что в современной психологии рефлексия изучается в четырех аспектах: кооперативном, коммуникативном, интеллектуальном и личностном. В контексте последнего делается акцент на активизацию принципа саморазвития личности и в соответствии с ним культивируется развитие личностной рефлексии на различных возрастных этапах [31].

Исследованы Ю.Г. Шапошниковой [197] особенности личностной рефлексии и рефлексии профессиональной деятельности студентов-психологов за годы их подготовки. Личностная рефлексия при этом рассматривалась как рефлексия сферы самосознания, а рефлексия профессиональной деятельности – как осознание основ, смыслов и структуры этой деятельности, позиций субъектов профессионального взаимодействия. Во время вузовской подготовки углубляется личностная рефлексия студентов-психологов и развивается рефлексия профессиональной деятельности, при этом в условиях традиционной организации обучения эти процессы часто носят внутренне противоречивый характер. Установлено, что личностная рефлексия и рефлексия профессиональной деятельности студентов-психологов являются хоть и взаимосвязанными, но, в то же время достаточно самостоятельными психологическими феноменами.

Исследованию психологических особенностей личностного развития студентов технических и экономических специальностей в обычных условиях обучения в ВУЗе посвящена работа Е.Е. Фалёвой [186]. Автором выделены такие позиции для изучения профессионального аспекта личностного развития студентов: профессиональные намерения, направления профессиональной подготовки и профессиональные установки студентов в системе учебно-профессиональной деятельности. Успешность обучения студентов, как характеристика, связана с личностными характеристиками и имеющая значение для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Таким образом, психологическое содержание возрастного периода «студенчества», по мнению многих авторов, связано с развитием самосознания как психического образования, - с решением задач профессионального самоопределения и со вступлением во взрослую жизнь.

1.3. Структура профессиональной рефлексии студентов технических специальностей

Традиционно в психологии труда рассматривают развитие профессионально важных качеств, которые определяют успешность труда, производительность и т.п. Но спецификой собственно психологического подхода является перенесение акцента на проблему развития самой личности человека-работника. Поэтому рассмотрение ценностно-смысловых, личностных аспектов развивающегося субъекта труда становится достаточно перспективным направлением. При этом важно понять, как происходит формирование ценностно-нравственной, смысловой, личностной структуры его профессионального сознания.

Основные принципы субъектного подхода, разработанные С. Л. Рубинштейном и его учениками, позволяют конкретизировать общепсихологическую категорию субъекта в соответствии с предметом конкретных прикладных отраслей психологии. В рамках психологии труда данная задача решается в работах Е. А. Климова [93] В. А. Бодрова [22], Д. Н. Завалишиной [70] и других авторов, разрабатывающих понятие субъекта труда. В связи с активным развитием психологии профессионального становления и реализации личности данное понятие нуждается в уточнении и конкретизации.

Субъект труда может быть проанализирован на двух основных уровнях: структурно-деятельностном и структурно-функциональном.

На первом уровне исследуется психологическая структура деятельности (точнее говоря, структура профессиональной активности), а на

втором – функции и качества человека, через которые данная деятельность реализуется и которые влияют на ее эффективность, т.е. профессионально важные качества.

В процессе профессионализации, по мнению Ю.П. Поваренкова [149], субъект труда реализует три основные формы активности: функционирование (реализация), формирование (изменение) и саморегуляцию. Первая форма обеспечивает реализацию имеющихся ресурсов субъекта труда, в плане изменения предмета труда, вторая – изменение и повышение ресурсных возможностей субъекта, а третья форма – сенсбилизацию и коррекцию и первой, и второй форм активности. Несколько упрощая ситуацию, можно утверждать, что в каждый момент времени субъект реализует одну из трех названных выше форм профессиональной активности.

В роли профессионально важных качеств выступают: профессиональные способности (профессиональная одаренность), профессиональные знания и умения (профессиональный опыт), профессиональные мотивы (профессиональная направленность), профессионально ориентированные качества личности и индивида. Система профессионально важных качеств обеспечивает определенный уровень профессиональной компетентности субъекта труда [149].

В процессе профессионального становления и реализации субъект труда осуществляет хорошо известные виды активности: поиск и выбор профессии, учебно-трудовую, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность, профессиональную адаптацию и самоопределение и т. д. [150].

Субъект труда последовательно выступает в качестве субъекта названных форм профессиональной активности. Сказанное не означает, что существуют различные субъекты, а свидетельствует о том, что в ходе профессионализации субъект труда усваивает различные формы реализации субъектности и актуализирует их в соответствующей ситуации

функционирования или формирования. Субъекта труда, который владеет всеми формами профессиональной активности и обеспечивает их актуализацию в соответствии с задачами профессионализации, можно называть субъектом профессионального пути или профессионализации [150].

Личностные аспекты профессионального самоопределения рассматривались с точки зрения личностно-деятельностного подхода (Е.И. Головаха [44], Е.А. Климов [98], И.С. Кон [103], А.А. Кроник [44], Н.С. Пряжников [152]). Опираясь на концепцию Б.Г. Ананьева [4], авторы учитывают единство мотивационно-потребностной и операционных сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности.

Участвуя в профессиональной деятельности, индивид знакомится с профессией, выясняет собственные возможности и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности, он развивается как личность. Основной задачей выступает подготовка к самостоятельному и осознанному профессиональному самоопределению, т.е. умению планировать судьбу с учетом своих интересов, возможностей, потребностей общества.

Особенности взаимосвязи и взаимовлияния характеристик структуры и отдельных компонентов личности, а также профессиональной деятельности определяют постановку проблемы психологического изучения формирования личности профессионала. В отечественной психологии имеются материалы, посвященные либо обоснованию общих подходов к решению настоящей проблемы, либо изучению отдельных ее аспектов (К.А. Абульханова-Славская [1], Л.И. Анциферова [10], Е.А. Климов [96], И.М. Кондаков, А.В. Сухарев [105], Т.В. Кудрявцев [112], Ю.П. Поваренков [150]). Зарубежные исследователи провели фундаментальные работы по изучению развития личности на этапах профессионального пути.

Интерес к проблеме формирования личности профессионала возрос, особенно в последние годы в связи, во-первых, с развитием гуманистических тенденций в решении задач научно-технического прогресса, во-вторых, с

разработкой и внедрением концепций личностного, деятельностного и системного подхода при решении комплексных задач совершенствования, оптимизации различных структур организации деятельности, в-третьих, с усилением внимания к исследованиям в области психологии личности, и в частности ее развития, изучению проблем самоопределения личности, ее жизненного и профессионального пути, генезиса мотивационно-потребностной сферы, способностей и т. д.

Основная сущность проблемы формирования личности профессионала сводится к двум основным положениям [23, с. 10]:

1) «личность проявляется в профессии» - в процессе выбора и овладения профессией, профессионального совершенствования и реализации личности профессионала, определения его места в обществе, достижения материальных и духовных ценностей, удовлетворения личных познавательных интересов;

2) «развитие личности в деятельности» - формирование профессионально ориентированных качеств человека (его организма и личностных черт), расширение сферы познания окружающего мира и его смыслового содержания, развитие форм и содержания предмета общения.

Проблема формирования личности профессионала является комплексной, и содержательно в ней можно выделить и рассматривать психологические, профессиональные, физиологические, медицинские, социальные и другие аспекты.

В психологическом плане эта проблема в основном связана с изучением закономерностей формирования операциональной структуры деятельности в процессе профессионализации и в зависимости от индивидуальных и групповых (всеобщих) особенностей личностной сферы, а также развития личности (мотивов и интересов, способностей, эмоционально-волевой сферы, профессионально важных качеств и т. д.) на различных этапах профессионального пути и в разных видах трудовой деятельности.

Проблема формирования личности профессионала и его профессиональной пригодности имеет выраженные и, в известной мере, самостоятельные аспекты теоретического и практического характера.

В теоретическом плане эта проблема связана с разработкой и дополнением известных психологических концепций личности, ее структуры, развития и детерминации на разных этапах жизненного пути и т.д. Практический аспект проблемы направлен на разработку и решение задач профессиональной ориентации (и переориентации), психологического отбора (набора, подбора, комплектования, экспертизы и т. п.), распределения и расстановки кадров, трудового обучения, профессиональной подготовки (и переподготовки), производственной и социально-психологической адаптации, психологической поддержки и т. д.

Таким образом, формирование личности профессионала в процессе овладения трудовой деятельностью не сводится к развитию ее операционной сферы в виде накопления знаний, навыков и умений, а предполагает формирование сложных психических систем регуляции ее социального поведения, о чем свидетельствуют и результаты исследований Л.С. Выготского [39], А.Н. Леонтьева [122], С.Л. Рубинштейна [159] и ряда других психологов.

Существенную роль в этом процессе играет развитие представлений о тех явлениях, которые связаны с основными закономерностями профессионального становления, выявление факторов регуляции его динамики, построение на этой основе системы мер осознания себя субъектом собственной профессиональной деятельности и понимание социальной значимости своей профессии. Все это входит в комплекс необходимых условий эффективного формирования личности и достижения такого уровня развития профессионально значимых психических качеств, структур и механизмов регуляции поведения, которые необходимы для достижения требуемого уровня пригодности к трудовой деятельности [22].

Процесс обеспечения развития личности профессионала включает в

себя конструирование способов овладения операционной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют мотивы профессионального становления, а также комплекс мер, направленных на осознание субъектом деятельности социальной значимости своей профессии, иначе говоря, необходимо оптимальное сочетание так называемых содержательных (интерес к профессии, потребность в самореализации) и адаптивных (престиж профессии, величина зарплаты и т. п.) мотивов деятельности. Интеграция этих мотивов на основе определенного уровня развития психических (личностные черты, способности и т. п.) и предметных (знания, навыки и умения) компонентов структуры личности позволяет сформировать субъективные представления (образы) личности профессионала, которые выступают регуляторами развития личности.

Образ «Я-профессионал», как правило, рассматривается В.А. Бодровым как объективный показатель динамики профессионального самоопределения личности [23].

Изменения, происходящие в его структуре, достаточно полно характеризуют изменения отношения личности к себе как профессионалу на всех психологических уровнях: мотивационно-потребностном, когнитивном, эмоционально-волевом, поведенческом. В плане регуляции развития можно предположить, что важным фактором является эталонная модель личностной и профессиональной структуры профессионала («образ профессионала»), которую строит и оценивает субъект на каждом этапе профессионализации.

Сопоставление образа «Я-профессионал» и «образа профессионала», оценка степени их рассогласования, стремление и выработка стратегий приближения к эталонной модели, несомненно, способствуют формированию установок и побудительных сил к совершенствованию психологической структуры личности.

Так, Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова считают, что эталонная модель профессионала не является эквивалентом представления личности о профессии, так как, создавая ее, личность в какой-то степени выражает в ней

себя, и в этом смысле эта модель является своеобразной проекцией ее направленности. Отмеченные в процессе профессионального становления изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают в качестве показателей и критериев отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности [112].

Обобщенную модель профессионального становления личности разрабатывает Ю.П. Поваренков. Профессиональное становление личности автор определяет как процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий, согласования различных тенденций и требований, которые задаются базовым противоречием между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями, возможностями по их реализации.

Он выделил группы основных функций профессионала, как параметры профессионального становления:

- функции, связанные с производством продукта и определяющиеся через производительность, надежность и качество работы профессионала;
- функции, связанные с реализацией потребностей самого человека и определяющиеся через удовлетворенность трудом, самореализованность и т. п.;
- функции, связанные с обеспечением саморазвития и «запуска» механизма самодетерминации профессионального развития индивидуальности при данных возможностях и объективных условиях. Важно подчеркнуть, что одним из ведущих факторов и психологических механизмов профессионального развития является удовлетворенность трудом [150].

Профессиональное самоопределение в аспекте жизненного пути и жизненных перспектив личности рассматривает К.А. Абульханова-Славская [1]. Полагая, что жизненная перспектива личности тесно связана со способом самоопределения личности в профессии, она выделяет четыре типа идентификации, т.е. самовыражения личности в профессии.

В первом случае идентификация происходит через выбор профессии, максимально отвечающий особенностям личности. Жизненная перспектива связана с простым воспроизводством ситуации, которая возникает в деятельности профессионала и отвечает стремлениям личности.

Во втором случае идентификация дает возможность движению личности в профессии (по ступеням мастерства). Это движение связано скорее с разрешением профессиональных задач, динамикой профессии, чем с развитием способностей личности.

При третьем типе идентификации движение в профессии осуществляется через развертывание качеств и способностей личности.

Четвертый, последний тип совпадения с профессией обусловлен не только наличными способностями, но и творческой активностью личности в целом.

Таким образом, К.А. Абульханова-Славская полагает, что перспективы первого типа связаны с тем, что круг профессий ограничен и задан особенностями личности. Для второго типа перспективы определяются возможностями роста и движения человека в профессии, для третьего типа круг профессий определен их потенциальными способностями, а в качестве перспективы выступает профессиональное развитие. Для четвертого типа круг профессий широк, а перспективой выступает возможность творческого самовыражения. Важен вывод о том, что возможности развития личности зависят от того, какой смысл имеет профессия в её жизни [1].

Рассматривая профессиональное самоопределение как «целостность», Е.А. Климов включает в это понятие не только «самоопределение профессионала», но и самоопределение подрастающего человека - будущего профессионала. Выделяя многоаспектность этого процесса («личностное», «полоролевое», «смыслоцелевое»), Е.А.Климов подчеркивает особую роль профессионального, результатом которого является личный профессиональный план (ЛПП) (как образ желаемого будущего). При этом

автор выделяет и подробно изучает этап профессионального самоопределения личности в ранней юности, анализируя два его уровня - практический, связанный с изменением социальных ролей и социального статуса личности, и гностический, проявляющийся в изменении сознания и самоосознания себя, как профессионала [97].

О.М. Гринева [47] рассматривает феномен профессионального самоопределения как целенаправленную активность индивида, благодаря которой возможна более полная реализация своих способностей, возможностей в конкретном виде профессиональной деятельности. Базовым компонентом такой активности является осознание им требований выбранной профессии, меры собственной пригодности к данной профессии и перспектив собственного профессионального роста.

Исходя из положений В.Д. Шадрикова о том, что «любая деятельность предстаёт перед учеником в форме нормативно-одобренного способа деятельности» и что «в процессе освоения профессии человек распрямечивает» нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности» [196, с. 61], мы отметим несколько моментов, акцентирующих роль рефлексии в профессиональной деятельности:

- во-первых, рефлексия необходима при освоении профессиональной деятельности;
- во-вторых, на её основании осуществляется контроль и управление процессом усвоения;
- в-третьих, рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности;
- в-четвёртых, она является одним из основных механизмов развития самой деятельности.

Более всего изучена рефлексия в педагогической деятельности и общении, так как педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной, т.е. «пронизанной» рефлексивными процессами.

Характеристика рефлексии в педагогической деятельности содержится в работах А.А. Бодалёвой [21], С.В. Кондратьевой [112], Ю.Н. Кулюткина [114], Л.А. Петровской [146] и других.

Н.А. Кучеровская [118] исследовала построение семантического пространства профессионального сознания практикующего психолога. В своей работе она установила, что профессиональное сознание высококвалифицированных специалистов в сфере психологической практики характеризуется высоким уровнем структурированности и дифференцированности системы представлений о концептуальных и операционально-технологических основах собственной деятельности, непротиворечивостью концептов и конструктов, которые образуют его семантическое пространство. Семантическое пространство профессионального сознания менее квалифицированных специалистов отличается малой размерностью и парадоксальностью содержательного наполнения его основных концептов, что объясняется отсутствием или недостаточным уровнем рефлексии относительно теоретических оснований и технологии практикуемой ими модели психологической помощи, т.е. профессионального самоопределения и профессионального сознания.

Согласно исследованиям Е.Е. Рукавишниковой, профессиональная рефлексия студентов-медиков рассматривалась в контексте готовности личности к профессиональной деятельности. «В структуре профессиональной деятельности медика рефлексия приобретает системообразующий характер, становясь личностной основой его профессионализма. Содержание, структура и адекватность профессиональной рефлексии медработника детерминируется степенью осознания и принятия им профессиональной роли медика, а также степенью его референтности к тем, в отношениях с которыми она проявляется [162, с. 34].

Таким образом, психологическая готовность к деятельности, по мнению Е.Е. Рукавишниковой, способствует образованию профессиональной рефлексии, которая, в свою очередь, детерминирует эту готовность.

Готовность обеспечивает возможность использовать знания, опыт, перестраиваться в различных профессиональных ситуациях и является, как и рефлексия, решающим условием быстрой адаптации к профессии и дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Готовность студента к профессионально-образовательной деятельности является сложным психологическим образованием и включает в себя:

- положительное отношение к профессиональной деятельности и устойчивые мотивы деятельности;
- устойчивые профессионально значимые особенности психических процессов;
- адекватные требованиям профессиональной деятельности качества личности;
- необходимые знания, умения и навыки.

Профессиональная готовность выступает интегративным качеством личности студента-медика. В структуре этого качества имеются компоненты, обуславливающие успешность осуществления профессиональной деятельности в целом, и профессиональной рефлексии в частности. Исходя из этого, процесс развития профессиональной рефлексии предусматривает формирование специфических компонентов готовности: мотивационного, содержательного и деятельностного [162].

Профессиональная рефлексия имеет свои особенности, но в то же время является частью личностной рефлексии.

В работе М.Ю. Двоглазовой - модель развития личностной рефлексии студентов состоит из внешней и внутренней структуры рефлексии, аспектов ее реализации, содержания, уровней и условий развития [57].

Вслед за А.В. Карповым [87], разрабатывающим в настоящее время новую парадигму исследования рефлексии - структурно-полипроцес-

суальную, М.Ю. Двоеглазова выделяет в личностной рефлексии, как психологическом феномене, внешнюю и внутреннюю структуру.

Внешняя структура личностной рефлексии состоит из предмета, способа получения новых знаний, источника информации, результата личностной рефлексии, задается человеку извне и описывает параметры, востребованные в рефлексии и обуславливающие ее процессуальную реализацию с последующим достижением ею адекватного результата.

Внутренняя структура личностной рефлексии студентов состоит из трех взаимосвязанных компонентов:

- рефлексивно-когнитивного;
- рефлексивно-аффективного;
- рефлексивно - оценочно-регулятивного.

Рефлексивно-когнитивный компонент личностной рефлексии определяется характеристиками уровня сформированности когнитивной сферы личности, включая уровень сформированности мыслительной деятельности, мышление в понятиях. Основу когнитивного компонента составляют знания о себе, приобретаемые человеком посредством личностной рефлексии. Знания человека могут быть отчетливыми и неотчетливыми (широта самоописания), глубокими и поверхностными (глубина самоописания), предполагающими умение строить прогноз последствий своего поведения, видеть проблемы, возникающие в жизни, и их своевременно анализировать [57].

Рефлексивно-аффективный компонент личностной рефлексии представлен аутосимпатией и самообвинением. Аутосимпатия в отличие от самоуважения, интегрального самоотношения, самоуверенности, связанных с процессами самооценивания, представляет собой эмоционально-ценностное отношение субъекта к себе, которое определяется смыслообразующими мотивами и практически не зависит от успехов и неудач субъекта. В основе аутосимпатии лежит самопривязанность (чувство привязанности к актуальному образу «Я»), удовлетворенность собой, общее

положительное отношение к себе), самооценку (заинтересованность в собственном «Я»), любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемой ценности своего «Я» для других) личности, выражающие те или иные чувства или переживания в адрес собственного «Я».

Рефлексивно-оценочно-регулятивный компонент личностной рефлексии состоит из интегрального самоотношения, самоуважения, самоуверенности, самопринятия. Интеграция данных характеристик образует оценочную составляющую этого компонента. Оценка результата, планирование, моделирование, программирование, общий уровень саморегуляции составляют регулятивный аспект данного компонента. Интегральное самоотношение представляет собой глобальное самоотношение как внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, принятия- непринятия своей персоны. Самоуважение предполагает процесс обобщенной оценки себя в сравнении с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами (целеустремленностью, успешностью и пр.), т.е. с представлениями о благополучном и эффективном индивиде, заложенными в идеальном образе «Я» субъекта. Самоуверенность характеризуется удовлетворенностью своими возможностями, ощущением силы собственного «Я», отношением к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. Интегральное самоотношение, самоуважение и самоуверенность сочетаются с самопринятием, как чувством симпатии к себе, согласием со своими внутренними побуждениями, безусловным принятием себя таким, какой «Я» есть. Регулятивная составляющая этого компонента представлена четким и развернутым планированием собственного поведения в различных ситуациях, осознанием преград, которые могут возникнуть на пути достижения намеченной цели, программированием собственных действий; с учетом этих препятствий,

объективной и реалистичной оценкой результатов собственной деятельности.

Рефлексивно-когнитивный и рефлексивно-аффективный компоненты личностной рефлексии, с одной стороны, являются специфическими источниками информации, обеспечивающими реализацию процесса саморегулирования, с другой стороны, являются необходимыми условиями осуществления регуляции. Действуя во взаимосвязи, структурные компоненты личностной рефлексии обеспечивают фиксацию человеком проблемной ситуации, выступающей в качестве механизма запуска рефлексии, последующее ее осмысление, установление оценочного отношения, программирование собственной активности, контролирование и коррекцию полученных результатов [57].

Следовательно, в процессе рассмотрения механизмов внутренней структуры профессиональной рефлексии у студентов технического направления подготовки, необходимо учитывать личностные факторы, детерминирующие успешное выполнение профессиональной деятельности в системе «Человек-Техника».

Е.А. Климовым разработана концепция субъектно-деятельностного подхода в рамках задач профессионального самоопределения и профконсультирования. Эта концепция раскрылась сначала в многопризнаковой психологической классификации профессий, в основе которой лежит осознаваемое отношение человека к окружающей его действительности, его интересы, склонности и возможности [94].

Методологической основой данной концепции является системный подход, направляющий любое научно-практическое исследование на изучение субъектно-объектных взаимосвязей, специфичных для профессионального труда. Так, профессиональная деятельность рассматривается Е.А. Климовым в рамках эргатической системы, которая представлена многообразием субъектно-объектных взаимосвязей, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий

(человек - техника; человек - общество; человек - человек; человек – среда - техника и т.п.).

Разновидности эргатических функций раскрывают разнообразие разделения труда, даже в рамках одной профессиональной общности, что позволяет психологу обогатить представление консультируемого о возможностях удовлетворения его познавательного потенциала, интересов, устремлений, а в целом о возможных перспективах его профессиональной карьеры. Но особое внимание Е.А. Климов уделяет основным психологическим регуляторам, обуславливающим ориентацию человека в мире («субъективная картина мира»); осознанности объективной реальности, отношению к ней; общему познавательному потенциалу (чувственному и репрезентативному); самопознанию, ценностям, интересам, склонностям, побуждениям, переживаниям и опыту. Он выделяет противоречия между представлением и отношением, между отношением и функциональными возможностями, между опытом и возможностью его полноценной реализации и т.п. Важно и то, что эти противоречия рассматриваются уже на начальных этапах развития субъекта труда, что обеспечивает более глубокое понимание с психологической точки зрения причин их возникновения и возможностей их преодоления [94].

Итак, Е.А. Климов рассматривает труд как «...специфическую человеческую деятельность, предполагающую сложную, в частности, сознательную регуляцию и юридическую ответственность». В то же время труд с позиций субъектно-деятельностного подхода рассматривается как множество состояний сознания человека, как процесс, в котором человек реализует себя, осуществляя поиск и созидание новых способов и приемов достижения заданных профессиональных результатов. Роль человека - исполнителя труда характеризуется как роль «...инициатора активности, зачинателя, творца в его отношениях к противостоящим ему объектам предметной и социальной среды...» [93, с. 111].

Е.А. Климов обращает внимание на то, что человеку присуще «... частное выражение общего свойства активности психического отображения реальности», а именно построение своей трудовой деятельности, ее целей, средств, условий, индивидуального стиля деятельности. В целом труд человека им рассматривается как «функциональная система» субъектно-объектных взаимосвязей, а человек (субъект труда) — как инициатор активности [93, с. 23].

В качестве признаков готовности человека к профессиональной деятельности можно также рассматривать степень сформированности у него основных психических регуляторов деятельности: «образа объекта» (субъективный образ профессии); «образа субъекта» (образ «Я» - самосознание); «образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (профессиональное самосознание) [93, с. 35].

Все названные регуляторы относятся к категории субъективного образа, который формируется в процессе освоения профессиональной деятельности посредством приобретения опыта работы.

Изучение «образа объекта» позволяет оценить представления субъекта труда о трудовом процессе в целом и о его структурных составляющих (предмете, целях, средствах, производственной среде, должностных обязанностях и др.). Единицами анализа данного регулятора являются: а) чувственный образ (сенсорный и перцептивный); б) репрезентативный конкретный образ (представления памяти, воображение); в) репрезентативный отвлеченный образ (понятия, схемы, системы понятий, усвоенные алгоритмы действий).

«Образ субъекта» - актуальный «Я-образ» (самосознание) раскрывает уровень сформированности самосознания субъекта труда, т.е. осознание человеком себя, своих функциональных возможностей, интересов, смыслов и ценностей, соответственно той профессиональной реальности, где осуществляется его деятельность; осознание своей роли в профессиональном сообществе и в обществе. Образы самосознания - необходимая основа

целесообразной регуляции и саморегуляции трудовой деятельности субъекта труда. Для изучения и оценки сформированности «образа субъекта» Е.А. Климовым определены следующие показатели: актуальный «Я-образ» (в настоящий момент) и обобщенный («Я-концепция»: Я в прошлом, Я ныне, Я в будущем как индивидуальность, как представитель профессии, член общества) [93, с. 35].

Развитое самосознание автор считает одним из условий формирования оптимального индивидуального стиля в решении трудовых задач, а образы самосознания - одним из важнейших условий планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии.

«Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений» - это показатель, который позволяет изучить и оценить уровень сформированности профессионального самосознания субъекта труда, регуляторами формирования которого являются потребности, эмоции и чувства, отношение к разным сторонам объективной реальности, направленность личности и ее мировоззрение. Именно они обуславливают успешность формирования субъектом труда образа объекта и своего образа в профессиональной деятельности, которые в процессе профессионализации интегрируются в образ субъектно-объектных взаимосвязей (образ профессионала), обеспечивающий построение индивидуальной стратегии деятельности и поведения.

Для определения характера субъектно-объектных взаимосвязей Е.А. Климов вводит понятие «трудовой пост», рассматривая его как одну из форм существования профессии, и выделяет его структуру (предмет, цели, средства, должностные обязанности, производственная среда и др.). Причем изучение объективных составляющих конкретной профессии (трудового поста) он предлагает рассматривать с двух сторон - с позиции социальных, технологических, экономических, юридических и других нормативов, а также и с позиции субъекта труда.

В целом психические регуляторы труда как единицы анализа субъектно-объектных взаимосвязей, формирующихся у человека в трудовой деятельности, раскрывают особенности отражения субъектом объективной реальности и позволяют определить степень адекватности этого отражения, т.е. определить характер и соотношение личностных и предметных взаимосвязей.

Таким образом, концепция субъектно-деятельностного подхода позволила по-новому рассматривать профессионала: не только как успешного исполнителя предписанных нормативов исполнения деятельности, обусловленных знаниями, умениями, навыками и конкретными способностями, а как активного деятеля, формирующего и разрабатывающего свою индивидуальную стратегию труда. Е.А. Климов считает, что субъект труда начинает формироваться сначала в системе «человек - мир» еще в период допрофессионального развития, и именно это впоследствии может определенным образом влиять на формирование его взаимосвязей в системе «человек - профессия». Раскрывая сущность «психологии профессионала», автор обращает внимание на то, что «... профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции («отдачу»), но и необходимейшие и, как правило, сложные и многообразные внутренние, в частности психические, функции» [96, с. 440].

Это такие функции, как построение образа будущего результата деятельности, «вынашивание представления о путях и способах, вариантах достижения результата, эмоциональная преднастройка к работе и общее сознание защищенности в обществе» и т.п. Профессионализм рассматривается «...как определенная системная организация сознания, психики человека», структура которой включает компоненты, обеспечивающие изучение «...человека как целого (личности, субъекта деятельности)»: его образ мира, направленность и творчество, его праксис и гнозис, его информированность о профессии, знания, опыт и культуру

профессионала; его психодинамику и эмоционально-волевую регуляцию в осложненных профессиональных ситуациях [96, с. 440].

Для выявления специфики профессиональной рефлексии рассмотрим особенности психологической структуры профессиональной деятельности в системе «Человек- Машина».

Прежде всего, необходимо выделить классификацию профессий Дж. Холланда, разработанную в 1966 г. Ее достоинством является обоснованная психологическая концепция, объединяющая теорию личности с теорией выбора профессии. Дж. Холланд исходит из признания направленности наиболее значимой подструктурой личности. Успешность деятельности определяется такими качествами, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы.

На основе установления основных компонентов направленности: интересов и ценностных ориентации Дж. Холланд выделяет шесть профессионально ориентированных типов личности, каждый из которых ориентирован на определенную профессиональную среду [79]:

- реалистический тип - на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств;
- интеллектуальный - на умственный труд;
- социальный - на взаимодействие с социальной средой;
- конвенциональный - на четко структурированную деятельность;
- предпринимательский - на руководство людьми и бизнес;
- художественный - на творчество.

В российской психологии наибольшую известность получила классификация профессий, разработанная Е.А. Климовым [95].

В соответствии с объектом труда выделяются пять типов профессий:

1. Человек – живая природа (П). Представители этого типа имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования.

2. Человек – техника (и неживая природа) (Т). Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда.

3. Человек – человек (Ч). Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста.

4. Человек – знаковая система (З). Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы - вот предметные миры, которые занимают представителей профессий этого типа.

5. Человек – художественный образ (Х). Явления, факты художественного отображения действительности - вот что занимает представителей этого типа профессий.

Эти пять типов профессий разделяют по признаку целей на три класса:

1. Гностические профессии (Г) (от древнегреч. «гнозис» - знание).
2. Преобразующие профессии (П).
3. Изыскательские профессии (И).

По признаку основных средств труда в рамках каждого класса могут (но не всегда) выделяться четыре отдела:

1. Профессии ручного труда (Р).
2. Профессии машинно-ручного труда (М).

3. Профессии, связанные с применением автоматизированных и автоматических систем (А).

4. Профессии, связанные с преобладанием функциональных средств труда (Ф). По условиям труда Е.А. Климов делит профессии на четыре группы:

1. Работа в условиях микроклимата, близких к бытовым, «комнатным» (б).

2. Работа, связанная с пребыванием на открытом воздухе в любую погоду (о).

3. Работа в необычных условиях на высоте, под водой, под землей, при повышенных и пониженных температурах и т.п.

4. Работа в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь, здоровье людей (взрослых или детей), большие материальные ценности (м).

Выделенные четыре группы не являются взаимоисключающими, но частично совпадающими. Они приведены просто как возможное средство различения профессий по тем признакам, которые человек сочтет для себя важными.

Следовательно, согласно приведенной выше основаниям классификации профессий, можно сделать вывод, что профессии типа «Человек – техника» - это работа с неживыми, техническими объектами труда, имеет гностическую и преобразовательную функцию, используемые средства труда преимущественно машинно-ручные, автоматизированные и автоматические, работа проходит в условиях микроклимата, близких к бытовым.

Таким образом, проведенный выше анализ субъектно-объектной деятельности профессионального самоопределения личности позволил нам оценить представления субъекта труда о трудовом процессе в целом и о его структурных составляющих (предмете, целях, средствах, производственной среде, должностных обязанностях и др.).

В основе профессиональной рефлексии, по нашему мнению, также лежит образ самосубъектных отношений, которые в процессе профессионализации интегрируются в образ субъектно-объектных взаимосвязей (образ профессионала), обеспечивающий построение индивидуальной стратегии деятельности и поведения.

Совокупность психических свойств и качеств субъекта деятельности в системах «Человек – Техника» в своей целостности и единстве, организованная для выполнения функций конкретной деятельности, получила название психологической системы деятельности. Она включает следующие основные функциональные блоки, компоненты или подсистемы: мотивы, цели и программа деятельности; информационная основа

деятельности; принятие решений и познавательные процессы; психомоторные процессы и рабочие движения; профессионально важные качества.

Психологическая система деятельности человека изменчива, динамична и специфична в своих проявлениях в конкретной деятельности. В то же время все ее компоненты остаются, как правило, неизменными, а отдельные ее компоненты или подсистемы обладают относительной функциональной независимостью.

Характер операторской деятельности, ее конечные и промежуточные результаты, критерии этих результатов в значительной мере определяются особенностями мотивов человека, той побудительной силой, которая направляет человека на достижение определенной цели.

Интенсивность и направленность побудительных сил, их устойчивость и изменчивость, содержание мотивов отражают индивидуальные и общественные потребности человека, в том числе и в конкретной деятельности.

Как правило, регуляция деятельности обуславливается воздействием совокупности мотивов (например, достижение определенных результатов, повышение профессионального мастерства, утверждение положения в коллективе и т. д.). На каждом этапе профессионализации, в конкретных условиях деятельности доминирует та или иная система мотивов.

Основная функция мотивов - это мобилизация способностей, функциональных возможностей, профессионального опыта человека на достижение поставленных целей, результатов деятельности. Эта функция реализуется в том случае, когда устанавливается прямая, непосредственная или этапная связь желаемых, ожидаемых целей - результатов с функциональными и профессиональными возможностями человека, с необходимыми приемами, способами реализации и развития этих возможностей [22].

Для мотивации поведения ведущую роль играет характер познавательных, социальных и других потребностей - степень их конкретности, личностной значимости и т. п. Но не менее важное значение при рассмотрении мотивации поведения придается таким побудительным силам, как необходимость, долженствование и воля в достижении поставленных целей.

В деятельности побудительные силы часто выступают в форме принятых решений, при которых потребности преобразуются в намерения как осознанные цели.

Таким образом, потребности оказывают регулирующее воздействие на деятельность через сознательно поставленные цели, принятые решения и профессиональные намерения.

Известно, что через формирование структуры профессиональных мотивов и их осознание человеком устанавливается личностный смысл деятельности и отдельных ее аспектов. Степень осознания личностного смысла деятельности, его адекватность реальной сущности и личностной значимости трудового процесса находит отражение в характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом.

В конкретной деятельности система ее мотивов отражается в определенной цели. Цель - важнейшее, ведущее звено осознанного процесса регулирования, при котором ее функция может быть определена как системообразующая. Именно цель выступает в качестве осознаваемой детерминанты, определяющей селекцию информации, и представляется как идеальный результат деятельности или как уровень достижения определенных показателей, которых хочет добиться человек. Это образ, идеальный или мысленно представленный конечный результат деятельности, то, чего нет еще реально, но что должно быть получено в ее итоге [142].

Постановка цели, или целеобразование - процесс, характеризующийся специфическим внутренним отношением между субъективным смыслом задачи и ее объективным значением. Она не привносится извне, а

формируется самим индивидом. Характер представленности цели субъектом раскрывается в понятии «образ-цель», основывается на прошлом профессиональном опыте человека, включает представления о средствах деятельности, определяет селекцию, интеграцию и оценку информации, а также формирование гипотез и принятие решения. Образ-цель должен сохраняться в течение всего времени выполнения деятельности, иначе возникает ее дезорганизация.

Достижение поставленной цели представляет собой достаточно длительный процесс. Она как бы разворачивается в систему частных задач, решение которых осуществляется совокупностью действий в интересах достижения частных целей.

Цель деятельности отражается в ее результатах в форме либо образа объекта, который регулирует деятельность, либо задания (нормативных сведений), которое также направляет деятельность на достижение заданных результатов. Субъективная цель деятельности определяется путем выделения человеком тех ее параметров, которые представляют для него большой личностный смысл. Обычно для этого используются такие результирующие показатели эффективности деятельности, как ее производительность, качество, надежность.

Важным этапом определения цели деятельности является установление качественных и количественных характеристик уровня достижений. Критерием, определяющим ориентацию целей деятельности, является предпочтительность того или иного результата, потребность в использовании которого проявляется либо в процессе освоения профессии, либо на дальнейших этапах профессионализации при изменении условий деятельности и т. д. Образ-цель может проявляться в ходе деятельности или подготовки к ней в различных формах. Одной из них является предвидение (прогнозирование, антиципация) хода развития процесса, достижения промежуточных и конечных результатов [142].

Психический образ деятельности включает в себя в качестве компонента представление о программе деятельности. Успешность деятельности, в конечном счете, ее эффективность определяются адекватностью, полнотой, динамичностью, адаптивностью этого представления о реальном содержании и процессе деятельности.

В психологическую систему деятельности также входят познавательные процессы и их особенности, психические свойства субъекта деятельности, которые позволяют точно, своевременно и адекватно воспринимать профессионально важные качества, а также психические свойства, способствующие установлению профессиональной зависимости той или иной информации и обеспечивающие процесс когнитивного научения, а также приобретение знаний, умений и навыков как результат этого научения.

Профессиональная направленность, согласно исследованиям Т.Д. Дубовицкой [62], понимается, прежде всего, как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность представляет собой интегральное образование и характеризуется предметом профессиональной направленности, в качестве которого выступает предпочитаемая профессия (вид деятельности), видами мотивов профессиональной деятельности; силой (уровнем) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней; знаком, выражающимся в удовлетворенности - неудовлетворенности человека своей профессией» - пишет Т.Д. Дубовицкая [62, с. 82].

Таким образом, в основе профессиональной рефлексии студентов технических специальностей лежат профессиональные мотивы, склонности и в целом профессиональная направленность личности.

Также значение профессиональной рефлексии заключается не только и не столько в сопровождении процесса реализации человеком внешней деятельности и внутренней психической активности, а в осознанной подготовке к моделированию и планированию дальнейших профессиональных действий – прогностические способности.

Ориентация человека на отдаленные цели, стремление к целеполаганию и планированию жизни определяют развитие профессиональной рефлексии. На решающую роль перспективных целей, указывали Б.В. Зейгарник [80], К. Левин [119], Л.А. Регуш [157], В.Э. Чудновский [194]. Цели, которые личность ставит перед собой, намерения, принимаемые ею, становятся своеобразными квазипотребностями, подчиняют себе промежуточные цели и тем самым определяют поведение субъекта.

Одним из проявлений единства способности и деятельности является то, что способность, формируясь в деятельности, вместе с тем определяет и успешность деятельности. Это общее положение распространяется и на способность прогнозирования. Влияние способности прогнозирования на успешность деятельности доказано в ряде исследований (К.А. Абульханова-Славская [1], А. В. Брушлинский [26], Е. Н. Сурков [128], И. М. Фейгенберг [188] и др.).

Профессиональная рефлексия направлена, прежде всего, на настоящее и будущее, следовательно, введение такого структурного компонента как прогностические способности, по нашему мнению, необходимо.

Говоря о прогнозировании в деятельности, нужно указать на следующее их соотношение: специфические особенности деятельности определяют и специфику способности прогнозирования. Прогнозирование включено в любую человеческую деятельность. Но можно назвать такие виды деятельности, где прогнозирование является основным содержанием. Естественно, что особыми являются и требования этой деятельности к прогностическим способностям человека. А таких видов деятельности

становится всё больше и больше: перспективное планирование в различных отраслях народного хозяйства; определение последствий вмешательства человека в природу, моделирование развития различных социально-общественных явлений и т. п.

Любая сознательная деятельность представляет собой единство содержательных, операционных и мотивационных компонентов.

Содержательную сторону прогнозирования составляют его основания - знания, которые необходимы для получения прогноза. Как известно, основаниями прогнозирования являются знания о развитии процесса или явления в прошлом. Это знания о циклах повторяемости объектов прогноза, описание аналогичных процессов, уже имевших место, знание закономерностей и теорий.

Для прогнозирования не менее важны и знания о настоящем, то есть знание текущей информации об объекте прогноза. Проблема соотношения знаний о настоящем и знаний о прошлом - одна из главных в работах по вероятностному прогнозированию, которое И. М. Фейгенбергом [188] и В. А. Иванниковым [188] определяется как сопоставление поступающей информации о наличной ситуации с хранящейся в памяти о прошлом опыте. На основании сличения прошлого с настоящим строятся гипотезы о предстоящих событиях и им приписывается та или иная вероятность. Благодаря сопоставлению текущей информации с данными о тенденциях и закономерностях поведения прогнозируемых объектов в прошлом снижается неопределённость среды, что и приводит к уменьшению ошибок прогноза.

При анализе содержательной стороны прогнозирования встаёт вопрос об объёме знаний, необходимых для получения прогноза. Причина в том, что знания об объекте прогноза, не являясь в настоящее время значимыми, могут стать существенными в будущем. Поэтому при прогнозировании привлекается заведомо широкий круг знаний, включая те, которые в настоящее время кажутся малозначительными. Однако при таком широком содержательном анализе знаний сохраняется необходимость их избирательного ис-

пользования. Это, как правило, способствует актуализация необходимых знаний на различных этапах прогнозирования.

Таким образом, содержательная сторона познавательной прогностической деятельности включает: а) основания прогнозирования, то есть знания, которые отражают объективно существующие связи и тенденции развития, прогнозируемых явлений; б) особенности соотношения этих знаний с текущей информацией о прогнозируемом объекте; в) «очеловеченные» знания, которыми располагает прогнозирующий субъект и которым присущи различные качественные характеристики: избирательность, полнота, осознанность, правильность и другие.

Операциональный состав прогностической деятельности, как и любой другой, складывается из действий. Наряду с такими характеристиками действий как единство внутреннего и внешнего, содержательность, операциональность, Л.А. Регуш [156] обращает внимание на преобразовательные особенности действий. Действие как единица прогностической деятельности интересно именно потому, что в процессе овладения действием происходит формирование соответствующих психических свойств, качеств, а значит, и способностей.

Одним из оснований для выделения действий, необходимых и достаточных при прогнозировании, является принципиальная возможность познания будущего благодаря объективно существующей причинно-следственной зависимости явлений и процессов. Через эту форму связи и взаимообусловленности раскрывается такое соотношение явлений, при котором одно из них порождает другое. В закономерно развивающихся причинно-следственных отношениях зафиксированы временные отношения явлений объективного мира. Причина обращена к прошлому, а следствие - к будущему. Закономерная, устойчивая причинно-следственная связь, существующая всегда в потоке времени, позволяет осуществлять в познавательной деятельности переход от знания прошлого к настоящему и будущему. Действие установления причинно-следственной связи можно рассматривать как

одно из действий, входящих в операционный состав прогностической деятельности.

Возможности познания будущего заключены в активной, преобразующей сущности человеческого сознания. Это свойство сознания теснейшим образом связано с познанием будущего. Значимой оказывается преобразующая сила человеческого сознания в моделировании образов будущего. Будущее - та познавательная категория, в которой отражение находит своё самое активное проявление. Будущее конструируется, проектируется, создается самим субъектом на основе преобразования. Эти особенности отражения будущего и обязывают предполагать, что действия по преобразованию знаний (особенно представлений) — один из видов действий, осуществляемых при прогнозировании.

В современном исследовании «Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании» В. Е. Курочкиной [117] был установлен характер связей уровней развития рефлексивных и прогностических способностей с показателями уровней обнаружения педагогической проблемности, профессиональной направленностью и компонентами профессионального самосознания, такими как образы «Я в профессии в настоящем» и «Я в профессии в будущем», расхождение между «Я в профессии в настоящем» и «Я в профессии в будущем», профессиональное самоотношение. Рефлексивные и прогностические способности обоснованы в качестве ведущих элементов в структуре психологических показателей профессионального развития личности педагога.

В исследовании Н.Ю. Мельник изучалась взаимосвязь между уровнями антиципационной компетентности и формированием статусов идентичности: «Показано, что высокий уровень осмысления реальности в настоящем, которое происходит при критическом осмыслении прошлого опыта и проекции в «будущее» личных представлений, ожиданий и планов,

выступающих в качестве ценностных ориентиров деятельности в «настоящем» способствует достигнутой идентичности. Преобладание будущей временной децентрации и установки на будущее позволяет прогнозировать большой спектр профессиональных характеристик в образе «Я» [133].

В центре нашего анализа находится не вся деятельность человека, а более узко профессиональная деятельность, связанная с системой «Человек-Техника». Так как профессиональная деятельность – это деятельность трудовая, можно считать, что психологические признаки труда, четко определенные Е. А. Климовым, могут рассматриваться как ключевые для понимания профессионала как субъекта профессиональной деятельности. Он называет следующие психологические признаки труда:

- а) мысленное предвосхищение социально ценного результата труда;
- б) сознание обязательности достижения ценного результата;
- в) владение внешними и внутренними средствами деятельности;
- г) ориентировка в межличностных деловых отношениях [99].

Профидентичность, по мнению Т.Ф. Гродиной, может быть описана через три составляющие, которые в «Я» - концепции часто определяют как совокупность установок «на себя»:

- 1) Когнитивная составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения);
- 2) Эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»);
- 3) Поведенческая составляющая (характер, который может выражаться в поведении через поступок) [48, с.164].

Согласно теории Л.Б. Шнейдер, становление профидентичности в рамках профессии возможны при выполнении трех условий [199]:

- 1) прецедентного: наличие абсолютно подобных или сходных, таких же элементов той же системы (собственно идентификация);

2) интердиктивного: наличие других, не таких же элементов, принадлежащих иной системе (собственно отчуждение);

3) юстициального: наличие транслятора информации о существовании этих систем (возможность отличать одно от другого).

Реализация этих условий способствует формированию дифференцирующих признаков еще в процессе профессиональной подготовки. Однако профессия как исходное для становления профидентичности не имеет таких выраженных естественных дифференцирующих признаков, по мнению Л.Б. Шнейдер, поэтому повышается значимость внутренней работы по обнаружению этих признаков, возрастает роль других людей, которые бы замечали эти признаки и признавали их [200, с. 44].

Шнейдер Л.Б. пишет: «Сопоставление профессии, профидентичности, профпригодности и профессиональной готовности возможно в координатах человеческой активности»: профессия соответствует уровню внешней активности и представляет профессиональную занятость чем-то; профидентичность соответствует уровню внутренней активности, то есть проявляется в личностной значимости профессиональной активности человека; профпригодность и профессиональная готовность соответствуют формам проявления активности, при этом профпригодность является низшей формой активности, так как для ее определения требуется выявление ситуативно обусловленных профессионально-дифференцирующих признаков, а профготовность является высшей формой активности, так как для ее определения требуется выявление сознательно обеспеченных профессионально-дифференцирующих признаков» [200, с. 18].

Профессия представляет собой социально-объективную часть профессионального континуума человеческой активности, профпригодности и профготовности – формальные реальности, профидентичность – неформальную, смысловую, субъективную реальность. В этом смысле профессия и профидентичность связаны каузальной зависимостью как

причина и как следствие. Профидентичность связана с параметрами профессии (результативность специальной подготовки, притязания на определенный статус) косвенным образом, опосредованно, наибольшая же связь профидентичности обнаруживается с нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в ощущении субъективности своего труда, ответственности за него и в переживании собственной профессиональной самооффективности как позитивного профессионального образа «Я» [200, с. 18].

Таким образом, профессиональная идентичность – психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Профидентичность детерминирована профессиональным общением и профессиональным опытом, репрезентируется посредством речевых средств через образ «Я». Также профидентичность рассматривают как аспект специальной интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности. Исходным является самосознание. Исполнительным механизмом являются процессы идентификации - отчуждения. При этом, по мнению А.К. Марковой [131], профессиональная идентичность не сводима собственно к профессионализму - психологической категории, объективными признаками которой являются состояние мотивационной и операциональной сферы.

Идентичность рассматривается в современной психологии как самореферентность, сообщение, воплощающее в себе ценностное и эмоциональное значение – на основе переживания уникальности своего бытия и неповторимости личностных свойств – самому себе о том, кто «Я» есть, и что является «Моим», при наличии своей принадлежности социальной реальности в форме конкретных жизненных ситуаций и отношений. Тогда профессиональная идентичность – это результат процессов профессиональной самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем

определенной профессии и профессиональной сообщества, определенная степень отождествления-дифференциации себя с «Делом» и «Другими», проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я». Профессиональная идентичность обращена на настоящее и будущее. Однако профессиональная идентичность не сводится к формальной профессиональной самопрезентации, определяющими характеристиками профидентичности, кроме тождественности, определенности и целостности, могут быть названы позиционность, рефлексивность и ответственность. Более того, в современном мире внешние профессионально-дифференцирующие признаки оказываются «размытыми» вследствие процессов унификации и стандартизации профессиональной деятельности, на первый план для достижения истинной профессиональной идентичности выдвигаются признаки внутреннего плана, в том числе рефлексивность.

В психологическом смысле, по Э. Эриксону, при становлении профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и при социализации, - доверие, автономию, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию. В устойчивом окончательном варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса [207].

Следовательно, профессиональная идентичность - это результат активного рефлексивного процесса, отражающего подлинные представления человека о себе как субъекте профессиональной деятельности и профессионального развития и сопровождающийся ощущением личностной определенности, тождественности и целостности. Переживание идентичности актуализируется и в профессиональной сфере человеческой жизни. Профессия задает содержательные характеристики профидентичности, как бы обеспечивая «морфологию» профессиональной

деятельности и профессиональной общности, тем самым структурируя «диапазон маневра в рамках выполняемой и осваиваемой деятельности».

Сущность и динамика профессиональной идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, реконструируется в пространстве самоопределения, самоорганизации и персонализации, психологическая природа идентичности эксплицируется в перспективе «Профессия» (Дело), «Личность» (Образ Я), «Другие» (Профессиональное сообщество). Эта совокупность порождает целостную, устойчивую и тождественную структуру, именуемую идентичностью. Структурными компонентами профидентичности являются смыслы осуществляемой деятельности, индивидуальные ценности человека, прототипические профессиональные образы, пространственно временные характеристики деятельности [200].

Профессиональное самосознание можно определить как сложное личностное образование, формирующееся под влиянием профессиональной среды и активного преобразования себя как субъекта профессиональной деятельности. Вопросам становления профессионального самосознания в целом посвящены работы Б.Д. Парыгина (осознание принадлежности к профессиональной группе) [143], А. Д. Барсукова делает основной акцент в понимании профессионального самосознания на познании и оценке профессиональных качеств и отношении к ним [14].

Данный феномен рассматривается в современной психологии как избирательная деятельность самосознания, направленная на собственное профессиональное самоопределение (П.А. Шавир [195]). С.В. Кошелева [109] пришла к выводу, что профессиональное самосознание - это осознание и целостная оценка специалистом себя, процесса и результата своей профессиональной деятельности. Т.Н. Фам определяет профессиональное самосознание как средство саморегуляции личности, выражающееся в осознании собственных психических особенностей, анализе себя как субъекта деятельности, осознании и оценке системы отношений [187].

С. В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий 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 [206].

А. К. Маркова определяет профессиональное самосознание как комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу [131].

В исследовании Т. Л. Мироновой профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание через мотивы личности профессионала связано с реальной профессиональной деятельностью и сигнализирует о смысле «Я» профессионала [206].

Е.А. Климов исследовал структуру профессионального самосознания, выделяя следующие компоненты [95]: 1) осознание своей принадлежности к определенной профессии; 2) представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, статуса; 3) знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, стилей в работе и проблемных зон и т.п.

Л. М. Митина [134] предлагает рассматривать следующую структуру профессионального самосознания: каждый компонент необходимо рассматривать двояко - с точки зрения динамической (протекания и развертывания процесса) и с точки зрения результативной (появления и наличия определенного продукта). В когнитивном компоненте предлагается различать процесс самопознания и результат - систему знаний о себе, образующейся в результате процессов осознания себя в трех

взаимодополняющих и взаимоперескающихся системах: в системе профессиональной деятельности, в системе профессионального общения и в системе личностного развития.

По мнению Л. М. Митиной, «образ Я» имеет преимущественно когнитивный характер и является в структуре профессионального самосознания ведущим. Аффективный компонент профессионального самосознания характеризуется совокупностью трех видов отношений: отношением к системе своих профессиональных действий, к целям и задачам, которые субъект ставит перед собой в своей деятельности, к средствам и способам достижения этих целей, оценкой результатов своей работы; отношением к системе межличностных отношений; отношением к своим профессионально-значимым качествам и, в целом, к своей личности профессионала, оценкой уровня своей личностной и профессиональной компетентности и соответствия своему собственному идеальному «Я-образу» профессионала. Два предыдущих компонента (т.е. знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умение налаживать эффективное межличностное взаимодействие, а также эмоционально-ценностное отношение к себе) детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания, основным механизмом которого является удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью [134, с. 29].

С. В. Кошелева предлагает для анализа следующие компоненты профессионального самосознания: 1) представление о себе, 2) представление о содержании, 3) представление об условиях деятельности (социально-психологические факторы), 4) представление о целях и средствах деятельности [109].

Для профессионального самосознания родовым является понятие самосознания личности, поэтому, как правило, исследователи при изучении профессионального самосознания опираются на изученные особенности,

свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий (Е. М. Борисова [25], Г. П. Логинова [125], Л. М. Митина [134], В. М. Савеленко [164], В. А. Слостенин [174], С.А.-Б. Хуватаев [192] и др.).

В целом, можно охарактеризовать профессиональное самосознание как сложное личностное образование, которое формируется под воздействием профессиональной среды.

В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию – содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе, как к субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т.д., то профессиональное самосознание – это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность [78].

Многие исследования профессиональной рефлексии сводятся к тому, что профессиональное самосознание - это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И как любая установка, по мнению Е.Г. Ефремова, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я» [68].

Высокий уровень развития профессионального самосознания характеризуется в когнитивном компоненте наличием знаний о своей профессиональной деятельности, представлений о себе в контексте данной деятельности, образ «Я-профессионал» интегрирован с «Я-концепцией». В аффективном компоненте – это положительное отношение к себе, адекватная

профессиональная самооценка. Поведенческий компонент характеризуется наличием мотива к самоактуализации, стремлением к саморазвитию. Выполняя функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования и саморазвития, а так же самоконтроля личности, профессиональное самосознание выступает движущей силой профессионального развития студента [68].

Реализация инженерно-деятельностной ориентации в психологии привела к выработке иных трактовок рефлексии, например, как: 1) осознания оснований и средств деятельности; 2) выхода во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта; 3) акта установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями - действиями, средствами, целями и т.п.

Таким образом, можно сделать вывод, что структура профессиональной рефлексии студентов характеризует процесс реализации внутренней психической деятельности субъекта - рефлексивной деятельности по отношению к профессиональной деятельности, в основе которой лежит профессиональная деятельность как эргатической системы (Е.А. Климов), представлена многообразием субъектно-объектных взаимосвязей, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий, в данном случае профессии типа «Человек-Техника». Предметом анализа профессиональной рефлексии являются: «Образ объекта профессиональной деятельности» и «Образ субъекта профессиональной деятельности». Психологическим критерием успешного прохождения стадии высшего профессионального образования является формирование отношения к себе как субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств (см. рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Теоретическая модель профессиональной рефлексии студентов технических специальностей

Таким образом, предложенная выше структура профессиональной рефлексии студентов технических специальностей построена согласно субъектно-деятельностного подхода в рамках задач профессионального самоопределения и профконсультирования. Методологической основой данной структуры является системный подход, направляющий любое научно-практическое исследование на изучение субъектно-объектных взаимосвязей, специфичных для профессионального труда, и компетентный подход, в основе которого необходимо учитывать наличие у специалиста необходимых психологических условий для успешного овладения профессиональной деятельности. Так как профессиональная деятельность рассматривается Е.А. Климовым в рамках эргатической системы, которая представлена многообразием субъектно-объектных и самосубъектных

взаимосвязей, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий.

В качестве структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей можно рассматривать степень сформированности у него основных психических регуляторов деятельности: «образа самосубъектных отношений: осознание студентом себя, своих мотивов, отождествление с профессиональной реальностью в настоящем и будущем, которое осуществляется благодаря следующим психологическим свойствам и механизмам: профессиональная направленность личности, профессиональные мотивы, склонности, профессиональная идентичность, прогнозирование: «Я в профессии в настоящем и в будущем», а также с помощью «образа субъектно-объектных отношений»: осознание студентом себя, своих функциональных возможностей соответственно профессиональной деятельности в системе человек-машина, а именно наличие профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, а также прогностические способности как профессионально важные качества инженеров.

Таким образом, рефлексивность, как способность к рефлексии становится основополагающим компонентом развития профессиональной рефлексии, профессионально важным качеством, механизмом осознания регуляторов профессиональной деятельности, таких как «образ объекта» и «образ субъекта» на различных этапах профессионального самоопределения.

Исходя из этого видно, что два основных фактора профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей взаимозависимые и взаимодействующие.

Выводы к первой главе

Анализируя результаты изучения теоретических подходов по проблеме профессиональной рефлексии, можно сделать следующие выводы:

1. Развертывание исследований проблемы рефлексии четко определило две важные особенности ее современного состояния. С одной стороны, накоплен огромный фактический материал, получены интереснейшие экспериментальные результаты, вскрывающие важные закономерности и механизмы рефлексивных феноменов; сформулирован ряд объяснительных концепций в данной области, а с другой стороны отсутствует единая психологическая теория трактовки данного феномена. Все это привело к становлению и развитию особого - «рефлексивного» - движения, которое существенно расширяет традиционные представления о некоторых психологических закономерностях, но имеет также общенаучное и даже мировоззренческое значение.

2. Вариативность определений рефлексии и подходов к ее изучению определяется предпочтением ученых тех или иных методологических принципов и парадигм исследования. Наиболее продуктивными с точки зрения построения эмпирических исследований и адекватности интерпретации данных при исследовании характеристик рефлексии в учебной деятельности представляется принцип системности.

3. Уровень сформированности профессиональной рефлексии мы будем понимать не просто как некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека. Для того чтобы эта сложная системная организация успешно функционировала, необходимо формирование внутреннего осознания студентом себя как субъекта психологического исследования и четкое представление своего образа «Я» в рамках профессионального самосознания, т.е. речь идет о профессиональной рефлексии, как форме существования и механизме деятельности профессионала, дальнейшего профессионального самоопределения.

4. При изучении рефлексивных механизмов в учебной деятельности, необходим переход к изучению роли способностей в контексте естественной профессиональной деятельности. Характеристика рефлексивных способностей в учебной деятельности студента ВУЗа на современном этапе остается не раскрытой с должной полнотой. Каковы бы ни были варианты решения проблемы структуры психики (как комплексной детерминанты состава и структуры общих способностей), в любом из них должен быть представлен такой, наиболее важный и специфический компонент, как механизмы осознания и рефлексивной регуляции. Общая структура психики, как общая и самодостаточная, не может быть полностью раскрыта без характеристики высшего - рефлексивного уровня ее организации.

5. Рефлексия представляет собой магистральный путь развития субъектности, самости, уникальности и неповторимости личности, особенно в период «студенчества», психологическим содержанием которого, по мнению многих авторов, связано с развитием самосознания в аспекте профессионального самоопределения и со вступлением во взрослую жизнь.

6. Проблема развития профессиональной рефлексии в настоящее время активно обсуждается в педагогической и психологической литературе. При этом парадоксальным является тот факт, что понятие рефлексии активно входит в педагогическую практику, хотя в психологической науке нет однозначного определения статуса рефлексивности в структуре психики.

7. Профессиональной рефлексии студентов характеризует процесс реализации внутренней психической деятельности субъекта - рефлексивной деятельности по отношению к профессиональной деятельности, в основе которой лежит профессиональная деятельность как эргатическая система, которая представлена многообразием субъектно-объектных и самосубъектных отношений, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий, в данном случае профессии типа «Человек-Техника».

8. Предметом анализа профессиональной рефлексии являются: «Образ объекта профессиональной деятельности» и «Образ субъекта профессиональной деятельности». Психологическим критерием успешного прохождения стадии высшего профессионального образования является формирование отношения к себе как субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств.

9. В качестве структурных компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей можно рассматривать степень сформированности основных психических регуляторов деятельности: «образа самого субъекта»: осознание студентом себя, своих мотивов, отождествление с профессиональной реальностью в настоящем и будущем, которое осуществляется благодаря следующим психологическим свойствам и механизмам: профессиональная направленность личности, профессиональные мотивы, склонности, профессиональная идентичность, прогнозирование: «Я в профессии в настоящем и в будущем», а также с помощью «образа субъектно-объектных отношений»: осознание студентом себя, своих функциональных возможностей соответственно профессиональной деятельности в системе Человек-Техника, а именно наличие профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, а также прогностические способности как профессионально важные качества инженеров.

Материалы первого раздела опубликованы в следующих статьях автора:

1. Косцова М.В. Психологические особенности профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Вестник СевГТУ. Вып. 90: Педагогика: зб. науч. тр. / Ред. кол.:

- А.А. Слободянюк (отв. ред.) и др.: Севастоп. нац. техн. ун-т. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2008. – С. 150 – 155.
2. Гришина А.В., Косцова М.В. Профессиональное и личностное самоопределение: психологический аспект / А.В. Гришина // Вестник СевГТУ. Вып. 90: Педагогика: зб. науч. тр. / Редкол.: А.А. Слободянюк (отв. ред.) и др.: Севастоп. нац. техн. ун-т. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2008. – С. 142 – 145.
 3. Гришина А.В., Косцова М.В. Специфика человекоцентрированного подхода в процессе профессионального самоопределения студентов высших учебных заведений // Гришина А.В., Косцова М.В. // Тезисы докладов XI международного форума по человекоцентрированному подходу, (Москва, Ершово, 4-10 мая, 2010 г.). – Москва. – С. 171-173.
 4. Косцова М.В. Теоретическая модель профессиональной рефлексии студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. - № 35 (59). – С. 189-194.

ГЛАВА 2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В разделе представлено методическое обоснование и результаты констатирующего экспериментального исследования структурных компонентов, а также критерии и уровни сформированности профессиональной рефлексии у студентов технического направления подготовки. Также выявлены особенности развития профессиональной рефлексии в процессе получения высшего профессионального образования. На основе корреляционного анализа выделяются значимые структурные компоненты профессиональной рефлексии у студентов – инженеров, которые впоследствии станут необходимыми психологическими условиями для целенаправленного формирования профессиональной рефлексии у студентов технического направления подготовки.

2.1. Методические подходы к экспериментальному исследованию профессиональной рефлексии у студентов инженерного профиля

Наше исследование на этапе аналитико-констатирующего эксперимента было направлено на выявление особенностей развития и динамики структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

Методологической основой изучения феномена рефлексии есть системный подход, суть которого, по мнению Б.Ф. Ломова [128], заключается в рассмотрении специфичности и многообразия целостных проявлений психики, их зависимости от сферы бытия, уровня собственной организации и развития. Человек (его психика, поведение), включаясь в разные системы отношений, представляется в разных планах и обнаруживает

качества, которые отсутствуют в других системах. В качестве систем, по Б.Ф. Ломову, рассматриваются не только психические явления, но и способы их функционирования и развития. Системный подход предполагает многообразие источников и движущих сил психического развития человека, которое всегда связано с системой противоречий и предполагает различные пути их разрешения. Любой результат развития (когнитивный, личностный, операциональный), достигнутый на той или иной его стадии, включается в совокупную детерминацию психического, выступая в роли внутренних факторов, предпосылок, либо опосредствующих звеньев по отношению к результату следующей стадии. Научная идеология системного подхода обуславливает необходимость изучения индивидуального потенциала профессионального развития как системного свойства, которое образуется в связи и в результате включения человека в деятельность. А также в рамках субъектно-деятельностного подхода, направляющего любое научно-практическое исследование на изучение субъектно-объектных взаимосвязей, специфичных для профессионального труда, что позволят связать индивидуальный ресурс профессионального развития человека и его профессионализм не только с его профессиональными характеристиками, но и с особенностями мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой и другими сферами личности.

В качестве структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей мы рассматриваем степень сформированности у них основных психических регуляторов деятельности:

- с помощью «образа субъекта» профессиональной деятельности: профессиональная направленность личности, профессиональные мотивы и склонности, профессиональная идентичность, прогнозирование: «Я в профессии в настоящем и в будущем»;

- с помощью «образа субъектно-объектных отношений»: осознание своих функциональных возможностей соответственно профессиональной деятельности в системе «Человек-машина», а именно наличие

профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, а также прогностические способности как профессионально важные качества инженеров.

Психологическим критерием успешного приобретения высшего профессионального образования является формирование отношения к себе как субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств.

Для экспериментального изучения профессиональной рефлексии и детерминант ее развития у студентов технического направления подготовки использовались психодиагностические методы, апробированные на современных студентах, имеющие высокий уровень валидности и надежности.

На этапе констатирующего и контрольного экспериментов использовались следующие психодиагностические методики:

- для изучения уровней рефлексивности у студентов - опросник «Рефлексия» А.В. Карпова [93];
- для выявления уровня профессиональной направленности - анкета Т.Д. Дубовицкой [62];
- с целью исследования особенностей мотивов обучения в ВУЗе у студентов - опросник Т.И. Ильиной [85];
- для выявления профессиональных склонностей использовалась модификация ДДО А.Е. Климова - опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой, а также уровня компетентности – метод экспертных оценок: средний бал по гуманитарным и профильным дисциплинам, экспертное оценивание профессиональной компетентности студентов: знаний, умений, навыков и как результат сформированности профессионально важных качеств [140];

- с целью определения уровня развития прогностических способностей как структурного компонента профессиональной рефлексии у студентов профессии «Человек - техника» использовалась методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуша [157];
- для изучения профессиональной идентичности - методика МИПИ Л.Б. Шнейдер [200].
- метод экспертных оценок – как экспертная оценка профессиональных знаний и умений студентов.

Констатирующий эксперимент проводился в течении 2010-2011 гг. и включал в себя следующие этапы, каждый из которых имел конкретную цель, задачи и методический инструментарий.

Первый этап исследования – подготовительный: определение проблемы, формулирование цели, задач и гипотезы констатирующего эксперимента; разработка психодиагностического инструментария, подготовка пакета методик и разработка процедуры исследования структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

Второй этап исследования был направлен на экспериментальное изучение структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов в процессе получения высшего технического образования: рефлексивности как личностного свойства, профессиональной направленности, профессиональных склонностей и мотивов, профессиональной компетентности, прогностических способностей, профессиональной идентичности. Исследование динамики развития профессионального самосознания как новообразования личности в период студенчества через диагностику особенностей следующих личностных компонентов: профессиональные склонности и мотивы, профессиональная компетентность, прогностические способности, способность к рефлексии. Результаты каждой методики анализировались с помощью методов математической статистики, а именно был использован непараметрический

критерий Манна-Уитни для выявления значимых различий у студентов различных курсов подготовки.

Главная цель *третьего этапа* - это обобщение всех полученных экспериментальных данных с помощью факторного анализа, в результате чего теоретическая модель профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей будет экспериментально доказана или опровергнута.

Эксперимент проходил на базе Севастопольского Национального Университета Ядерной Энергии и Промышленности. В эксперименте участвовало 425 студентов, из них: 150 человек I курса, 125 студентов – III курса и 150 человек - студенты V курса, (представители следующих институтов: «Атомная энергетика», «Электротехника и энергосбережение», «Ядерно-химических технологий», «Экологической и информационной безопасности» и «Нанотехнологий, информационно-измерительных и специализированных компьютерных систем»), что составляет более 20 % от генеральной совокупности.

В целом, в выборку вошли студенты всех выше перечисленных институтов, представители трех курсов. Так как все студенты, которые попали в выборку, обучаются по программе «бакалавр» и «специалист», то выборку и генеральную совокупность можно считать однородными. Для обеспечения репрезентативности выборки данных учитывались ряд обязательных для любого исследования условий. Среди них важнейшими являются следующие: каждая единица генеральной совокупности должна иметь равную вероятность попадания в выборку; выборка переменных производится независимо от изучаемого признака; отбор производится из однородных совокупностей; число единиц в выборке должно быть достаточно большим; выборка и генеральная совокупность должны быть по возможности однородными. Так как в экспериментальном исследовании участвовали студенты, учащиеся на различных инженерных специальностях,

то результаты нашего исследования могут быть применены ко всем студентам технического направления подготовки.

Таким образом, можно считать нашу выборку репрезентативной, что означает, что с некоторой наперед заданной или определенной статистически погрешностью можно считать, что представленное в выборочной совокупности распределение изучаемых признаков соответствует их реальному распределению.

Также в широком понимании репрезентативность связана с комплексом характеристик валидности методик, которые использовались в экспериментальном исследовании.

Таким образом, для выявления особенностей профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей, проводились констатирующие срезы, используя ниже представленный психодиагностический инструментарий у студентов начальных, третьих и заключительных курсов. Это помогло выявить особенности динамики профессиональной рефлексии в условиях ВУЗа.

Остановимся на характеристике использованных нами методик.

С целью выявления уровня способности к рефлексии у студентов, т.е. рефлексивности, была взята методика А.В. Карпова [88]. А.В. Карпов выделяет следующие теоретические предпосылки методики определения уровня развития рефлексивности. Как известно, любая психодиагностическая методика базируется на определенном теоретическом конструкте, отражающем на концептуальном уровне представления об измеряемом свойстве, конкретизирующем ту или иную его трактовку. Разработанная методика также базируется на теоретическом конструкте, который конкретизирует уже рассмотренную общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая

соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия». В силу этого, разрабатываемая методика должна ориентироваться не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывать его проявления в двух других отмеченных модусах. Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых конкретизируется теоретический конструкт, а также сами вопросы методики, должны учитывать и рефлексивность как психическое свойство, и рефлекссию как процесс, и рефлексирование как состояние.

2. Наряду с этим, как показывает анализ литературных данных [93], диагностика свойства рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию ее проявлений по другому важному критерию, основанию - по ее направленности. В соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интра - и интерпсихическая» рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и ее анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

3. Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений - индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов

рефлексии, выделяемых по так называемому «временному» принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии.

На основе сформулированных выше представлений о содержании теоретического конструкта А.В. Карповым была осуществлена разработка методики диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности. Опросник состоит из 27 утверждений: из этих 27-и утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25), остальные 12 - обратными утверждениями, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных - значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории. Результаты методики, равные или больше, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов - индикаторы среднего уровня рефлексивности. Наконец, показатели, меньшие 4-х стенов, - свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Проверка методики на надежность определялась мерой согласованности результатов (т.е. их однородностью), а также их устойчивостью. Значение показателя надежности, вычисленное по «формуле альфа», оказалось равным 0.76; по формуле Спирмена-Брауна (т.е. между половинами выборки) - 0.75; по той же формуле, но для выборки в целом - 0.82. Таким образом, проверка методики на однородность дает вполне приемлемые результаты.

В качестве меры конструктивной валидности авторами методики была разработана специальная исследовательская методика. Она базировалась на принципе ситуационного моделирования и включала набор из 17-ти жизненных ситуаций. Причем каждая из них предполагала три основных способа поведения в ней (выбор способа принадлежал испытуемому).

Варианты отличались именно по степени рефлексии субъектом своих действий, тем, насколько важны для него детали предполагаемого поведения, а также детализированностью прогнозируемых результатов. Коэффициент корреляции результатов диагностической и исследовательской методик оказался равен 0,66 ($\alpha = 0,99$).

Психодиагностика способности к рефлексии – рефлексивности – является ведущим компонентом профессиональной рефлексии и является механизмом осознания всех следующих психических явлений, таких как: профессиональная направленность, профессиональные склонности, прогнозирование, а также профессиональная идентификация.

Для диагностики уровня профессиональной направленности использовалась методика Т.Д. Дубовицкой [62]: тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов. Цель методики – определение уровня профессиональной направленности студентов, проявляющегося в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней. Опросник состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа.

Для повышения достоверности результатов опросник сбалансирован по количеству положительных и отрицательных ответов: вариантам «да» и «нет» по каждой шкале соответствует равное число пунктов опросника. В инструкции указывается не непосредственная цель опросника, а более глобальная, общественно значимая цель, достижение которой является важным и для каждого испытуемого. Введены также буферные вопросы, содержание которых соответствует цели исследования, указанной в инструкции. Тест рекомендуется для анонимного исследования.

В отличие от традиционных вариантов ответа типа «да» и «нет», которые, как показывает психодиагностическая практика, часто вызывают у испытуемых затруднения при выборе ответа вследствие своей категоричности, в опроснике УПН предлагается более расширенный набор возможных ответов: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно»,

«неверно». При обработке результатов представленные испытуемыми ответы объединяются в две категории: положительные ответы («верно»; «пожалуй, верно») и отрицательные («пожалуй, неверно»; «неверно»). За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше уровень профессиональной направленности. Ответы на вопросы 1 и 20 при обработке результатов не учитываются.

Высокие показатели по тесту свидетельствуют о том, что студент стремится к овладению избранной профессией, получаемая им профессия нравится ему; он хочет в будущем работать и дальше совершенствоваться в данной профессии; в свободное время занимается делами, имеющими отношение к будущей профессии; имеет круг знакомых - специалистов в области избранной профессии; считает свою профессию делом своей жизни.

Низкие показатели свидетельствуют о том, что студент вынужденно учится на данном факультете; поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами, например, подчинением требованиям родителей, близостью к дому и др.; студент не видит ничего хорошего для себя в своей будущей профессии; приобретаемая профессия ему малоинтересна; при возможности хочет сменить профессию, получить другую специальность и работать по ней.

Проверка методики по критерию конструктивной валидности заключалась в вычислении коэффициентов корреляции результатов УПН с результатами шкал других тестов, полученными от тех же испытуемых. В частности, коэффициент корреляции УПН со шкалой «направленность на профессию» опросника Т.Т. Ильиной «Мотивация учебной деятельности студентов» (для 78 испытуемых) составил 0,74, что значительно превышает критические значения для $\alpha < 0,01$. Характеристика конвергентной валидности была получена в результате вычисления корреляции результатов двух вариантов опросника: с буферными вопросами и без них. Коэффициент корреляции оказался равным от 0,87 до 0,96 в разных выборках. Полученные

результаты свидетельствуют о том, что опросник действительно позволяет определить уровень профессиональной направленности студентов.

Также в структуре профессиональной направленности личности мы исследовали мотивы обучения в ВУЗе и профессиональные склонности. При создании данной методики изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной, автор использовала ряд других известных методик [85].

В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам («приобретение знаний» и «овладение профессией») - свидетельствует о наличии внутренних мотивов обучения в высшем заведении и об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

В основу опросника профессиональной готовности (ОПГ) Л.Н. Кабардовой [63] положен принцип самооценки студентами своих возможностей в реализации определенных умений (учебных, творческих, трудовых, социальных и т.д.), своего реального отношения к деятельности и своего предпочтения (нежелания) реализации деятельности в своей будущей профессии. Все описанные в опроснике виды деятельности, занятия и ситуации, которые предъявляются человеку в процессе труда или учебы, соотносятся с наиболее типичными представителями профессий по пяти профессиональным сферам: «Человек – Знак», «Человек – Техника», «Человек – Природа», «Человек – Художественный образ», «Человек – Человек».

Данный опросник позволяет подтвердить, конкретизировать информацию по тесту ДДО А.Е. Климова [99] и может дополнить интерпретацию по профессиональному интересу оптанта.

Каждый вопрос в опроснике соответствует определенной профессиональной склонности, а респондент оценивает ее с точки зрения трех критериев:

- а - оценка своих умений;
- б - оценка своего эмоционального отношения;
- в - оценка своих профессиональных пожеланий, предпочтений.

Далее подсчитывается сумма баллов в каждой профессиональной сфере по шкалам «умения», «отношение» и «профессиональные пожелания». Обращается внимание на соотношение оценок по данным шкалам как в каждой профессиональной сфере, так и по каждому конкретному вопросу (виду деятельности).

Наибольшее количество баллов в определенной колонке указывает на преобладающее проявление профессиональных интересов и склонностей к данной группе профессий. Рассмотрим «диагнозы», полученные при высоких показателях в профессиональных сферах. При составлении диагноза необходимо учитывать и другие сочетания высоких, средних и низких показателей.

Выбор наиболее предпочтительной профессиональной сферы (или нескольких сфер) делается на основе сопоставления сумм баллов, набранных в разных профессиональных сферах по шкале «профессиональные предпочтения».

Обращается внимание на те профессиональные сферы, в которых эти суммы наибольшие. Затем в каждой сфере сравниваются между собой баллы, набранные по трем шкалам. Предпочтительным является такое сочетание, в котором оценки по второй и третьей шкалам количественно сочетаются с оценкой по первой шкале, отражающей реальные умения испытуемого. Например, соотношение оценок типа «10-12-11» благоприятнее, чем

сочетание «3-8-12», поскольку предпочтения испытуемого в первом случае более обоснованны наличием у него соответствующих умений.

Далее анализируются отдельные вопросы, ответы на которые получили оценки в баллах «2-2-2», а также «2-2-1», «1-2-2». Это необходимо, во-первых, для того, чтобы сузить профессиональную сферу до конкретных специальностей. Например, работа в области «человек–знак» может осуществляться с буквами, словами, текстами, (филолог, историк, редактор и др.); с иностранными знаками, текстами (технический переводчик, гид-переводчик); с математическими знаками (программист, математик, экономист и др.). Во-вторых, это дает возможность выйти за пределы одной сферы на профессии, занимающие промежуточное положение между разными областями, например учитель математики (сферы «человек – человек» и «человек – знак»), модельер (сферы «человек–художественный образ» и «человек–техника») и т.д.

По результатам ответов испытуемого делается вывод о том, к какой сфере профессиональной деятельности он склонен.

1. «Человек - Знак». Склонность и проявление интереса при выполнении вычислений, чертежей, схем, систематизировании различных сведений. Большинство профессий этого типа связано с переработкой информации: цифры, формулы, таблицы, чертежи, схемы, карты; тексты на родном или иностранном языках. Способности, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности в этой области: логическое мышление, хорошая память на слова и числа, способность к длительной концентрации внимания на знаковом материале. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: инженер-программист, экономист, бухгалтер, инженер-строитель, архитектор, геодезист, конструктор, инженер-технолог, инженер-механик, инженер сварочного производства, социолог, журналист, редактор, корректор, переводчик, лингвист, делопроизводитель.

2. «Человек – Техника». Основу профессиональной сферы составляют предметы физика, химия, электротехника. Доминирует предпочтение

заниматься моделированием, разбираться в технике, любовь к ручному труду, а именно создавать, эксплуатировать, ремонтировать машины, механизмы, аппараты. Большинство профессий относятся к техническим профессиям, а именно: работа на станках, управление транспортом, автоматическими системами; ремонт технических устройств, их создание, монтаж, сборка технических устройств, разработка процесса их изготовления узлов и деталей машин и механизмов, работа с приборами, регулирование и их наладивание. Способности, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности в этой области: высокий уровень концентрации и устойчивости внимания, хорошая зрительная и моторная память, хорошая координация движений, развитые техническое и творческое мышление и воображение. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: столяр, плотник, реставратор мебели, наладчик, монтажник, чертежник, инженер-строитель, инженер-машиностроитель, инженер по транспорту, конструктор, инженер-механик, инженер сварочного производства, инженер-металловед, инженер-литейщик, инженер-электромеханик и другие.

3. «Человек – Природа». Сфера профессиональных интересов и склонностей связана с природой, растительными и животными организмами и стремлением работать в данной профессиональной сфере. Человек с удовольствием ухаживает за растениями, животными, не безразличен к экологии. Способности, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности в этой области: интуиция, аналитические способности, гибкость ума, прогнозирование относительно роста и развития объектов природы, способность переносить длительное физические и психическое напряжение в различных погодных условиях. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: лесовод, коневод, пчеловод, овощевод, птицевод, животновод, садовод агроном, микробиолог, зоотехник, гидробиолог, агрохимик.

4. «Человек – Художественный образ». Основу профессиональной сферы составляют профессии, связанные с литературно-художественной деятельностью, изобразительной, актерской деятельностью, музыкой. Наблюдается любовь писать сочинения, заметки, мастерить красивые изделия своими руками, создавать произведения живописи, графики, создавать на бумаге и в оригинале новые интересные модели одежды, интерьера помещений, конструкторские новинки.

Быстрее и чаще других человек замечает в обычном необычное и прекрасное. Большинство профессий этого типа связано: с созданием художественных произведений, а также с воспроизведением, изготовлением различных изделий по образцу и художественных произведений в массовом производстве (например, мастер по росписи). Способности, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности в этой области: творческие и художественные способности, высокий уровень воображения, интуитивность, открытость для восприятия нового.

Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: художник, архитектор, дизайнер, литератор, искусствовед, писатель, филолог, журналист, модельер, ювелир, реставратор, гравер, музыкант, актер, столяр - краснодеревщик.

5. «Человек – Человек». Сфера профессиональных интересов и склонностей связана с обучением, воспитанием, руководством и обслуживанием людей. Доминирует умение терпеливо, внимательно выслушивать людей, объяснять, убеждать, предотвращать конфликты, разрешать споры, оказывать посильную помощь. Человеку нравится находиться среди людей и тесно взаимодействовать с ними.

Способности, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности в этой области: вербальные способности, хорошее развитие образной и словесно - логической памяти, коммуникативные способности (общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакты), отзывчивость, доброжелательность, требовательность к себе и другим.

Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: педагог, воспитатель, психолог, медсестра, тренер, менеджер по персоналу, офис-менеджер, социальный педагог, работники сферы обслуживания (продавец, технолог, товаровед, парикмахер, официант и др.).

6. «Человек – Знак» и «Человек – Техника». Сфера профессиональных интересов и склонностей выходят за пределы одной профессиональной сферы, занимают промежуточное положение между данными сферами профессий. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: инженер-машиностроитель, инженер по транспорту, инженер-строитель, инженер-механик, инженер-программист, инженер-электрик по автоматизации и другие.

7. «Человек – Знак» и «Человек – Человек». Сфера профессиональных интересов и склонностей находится в этих двух сферах. Нравится систематизировать материал, анализировать, заниматься сбором информации, решение проблем осуществлять через размышления, но при этом доминирует ориентация на работу в группе с людьми, обучать их, оказывать помощь консультирование, организовывать групповые мероприятия, дискуссии. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: преподаватель математики, физики, химии, экономики, филолог, историк, социолог, редактор, переводчик, финансовый менеджер, специалист по антикризисному управлению, товаровед-эксперт, маркетолог, технолог, товаровед и др.

8. «Человек – Знак» и «Человек – Художественный образ». Сфера профессиональных интересов и склонностей находится в этих двух сферах. Это значит, что человек не только создает свои художественные произведения, но и умеет систематизировать информацию в своей области искусства и культуры, ведет научный поиск, логический анализ, создает оригинальные проекты (воплощая их графически, в новых моделях одежды, интерьера помещений, конструкторских новинках). Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: дизайнер, архитектор,

инженер компьютерной графики, имиджмейкер, музыкальный редактор, клипмейкер и др.

9. «Человек – Техника» и «Человек – Художественный образ». Сфера профессиональных интересов и склонностей находится в этих двух сферах. Вам нравится не только деятельность, направленная на технические объекты, но Вы можете мастерить красивые изделия своими руками, создавать законченные произведения живописи, графики, создавать на бумаге и в оригинале новые интересные модели одежды, интерьера помещений, конструкторские новинки. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: архитектура, конструктор, инженер-строитель, инженер-металлург художественного литья, технолог швейного производства.

10. «Человек – Техника» и «Человек – Человек». Сфера профессиональных интересов и склонностей находится в этих двух сферах. Ваши умения и желания связаны с профессиями, труд в которых направлен на технические объекты, при этом Вы умеете и желаете работать с людьми и руководить ими. Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: преподаватель труда, мастер-наставник, инженер-механик по технологии 15 машиностроения, инженер-литейщик, инженер электронной техники, менеджер производственной сферы, инженер-строитель и др.

11. «Человек – Человек» и «Человек – Художественный образ». Сфера профессиональных интересов и склонностей находится в этих двух сферах. Вы ориентированы на работу в группе с людьми, а именно учить, разъяснять, объяснять, внимательно выслушивать, и в то же время воплощать свои творческие замыслы (музыкальной, актерско-сценической, литературно-художественной деятельности и т.д.). Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: режиссер, продюсер, учитель танцев, учитель актерского мастерства, организатор выставок и вернисажей, редактор и т.д.

12. «Человек – Человек» и «Человек – Природа». Сфера профессиональных интересов и склонностей находится в этих двух сферах. Профессии этих типов требуют постоянного взаимодействия с людьми, умения устанавливать и поддерживать контакты с людьми, а также требуют любви к природе, ко всему «живому». Профессии, которые могут подойти человеку с этим типом направленности: валеолог, инженер-эколог, организатор зоологических выставок, руководитель географических экспедиций, ведущий телепередач о растительном и животном мире и т.д.

Одним из значимых профессионально важных качеств инженеров являются прогностические способности как способности планировать будущее, предвидеть его, а также прогнозирование себя в профессии «Я в настоящем и в будущем». Автором методики «Способность к прогнозированию» является Л.А. Регуш [157]. Методика предназначена для выявления способности к прогнозированию. Теоретической основой создания данного теста явилась факторная модель структуры способности к прогнозированию. В соответствии с ней способность к прогнозированию определяется такими качествами мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность. На выявление данных качеств и направлены тестовые задания. Можно сказать, что эти качества составляют основные шкалы теста «Способность к прогнозированию».

Каждую из шкал (аналитичность, глубина, гибкость, осознанность, перспективность, доказательность) представляют вопросы, соответствующие показателям этих качеств и имеющие наибольшие факторные веса по результатам факторного анализа. Всего показателей оказалось 16. На каждый из них предусматривалось два альтернативных высказывания. Таким образом, благодаря использованию данной методики, мы получаем уровни развития прогностических способностей.

Профидентичность, по мнению Л.Б. Шнейдер [200], опосредована нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в

ощущении субъективности своего труда, ответственности за него и в переживании собственной профессиональной самооффективности. Современная экспериментальная наука позволила развить и конкретизировать эту мысль, обнаружив и описав феномен личностной самооффективности, психологическую суть которой составляет убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление профессиональной деятельности.

Для выявления особенностей профессиональной идентичности у студентов разных курсов мы использовали методику Л.Б. Шнейдер «Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ)» [200], которая построена на принципах прямого и цепного ассоциативного теста. Первоначально испытуемым предъявлялось два слова-стимула: «профессионал» и «непрофессионал». Испытуемый должен был выбрать из предложенного ассоциативного ряда те слова, которые имеют отношение к нему самому и профессиональной жизни. В результате подсчета числа совпадений по первому и второму слову-стимулу, количество слов-реакций описания как профессионала нужно разделить на количество слов-реакций описания себя как непрофессионала.

Обработка результатов заключается в подсчитывании числа совпадений по ключу с самоописаниями себя как профессионала и непрофессионала.

К профессионалу, согласно мнению автора методики, можно отнести такие характеристики личности, как: азарт, активность, внимательность, дисциплина, знания, карьера, квалификация, компетентность, ловкость, мастерство, навык, надежность, независимость, образованность, определившийся, опыт, ответственность, преданность делу, признание, профессионализм, радость, самостоятельность, собранность, совершенствование, творчество, труд, уважение, уверенность, удача, удовлетворенность, ум, умение, упорство, успешность, цель, четкость, энтузиазм,

эффективность.

Слова-стимулы на ассоциацию «непрофессионал»: безволие, безделушки, безработица, дилетантство, зануда, запросы, кризис, лень, медлительность, наивность, начинающий, неопытность, неразборчивость, нереализованность, неспособность, обучающийся, общение, ошибки, переоценка своих возможностей, пессимизм, подготовка, поддержка, похвала, претензии, проба, промахи, работяга, разнопланность, растерянность, самолюбие, скука, сравнение, старания, тревога, усердие, ученичество, хобби, экзамен.

Далее количество слов-реакций описания себя как профессионала нужно разделить на количество слов-реакций описания себя как непрофессионала.

От 0-1,0 – преждевременная идентичность: дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие – по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности.

1,0-2,0 – диффузная идентичность: это статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать. Человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию «моратория» и затем перейти к «зрелой идентичности». Но он может также навсегда остаться на уровне «преждевременной идентичности», оказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии.

2,0-3,0 – мораторий идентичности: это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Так, «мораторий» обычно предполагает высокий, а «преждевременная идентичность» - низкий уровень тревожности. Для более высоких уровней идентичности характерно более высокое самоуважение.

3,0-4,0 – достигнутая позитивная идентичность: статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

4,0 и выше – псевдопозитивная идентичность: стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотип, а также нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидности «Я-концепции», болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия.

Надежность методики исследовали посредством ретестирования (1,57 – 1,62).

Выбранные психодиагностические методы являются современными и адекватными и соответствуют поставленным задачам диссертационной работы, о чем свидетельствует анализ и обобщение полученных результатов, которые описаны в следующий подразделах.

2.2. Экспериментальное исследование развития структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей

2.2.1. Особенности развития и динамика рефлексивности у студентов технического профиля подготовки

Согласно позиции А.В. Карпова, рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса

теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием «рефлексия». Отсюда следует, что и рефлексивность как психическое свойство также должна иметь определенный диапазон различий в индивидуальной мере выраженности [88, с.51].

Для экспериментального изучения уровня развития рефлексивности на различных этапах получения высшего образования была использована методика «Рефлексивность» А.В. Карпова [88, с. 53]. Для выявления динамики уровня рефлексивности у студентов технических специальностей мы использовали средние значения компонента рефлексивности в структуре профессиональной рефлексии, полученные на каждом курсе (см. рис. 2.1).

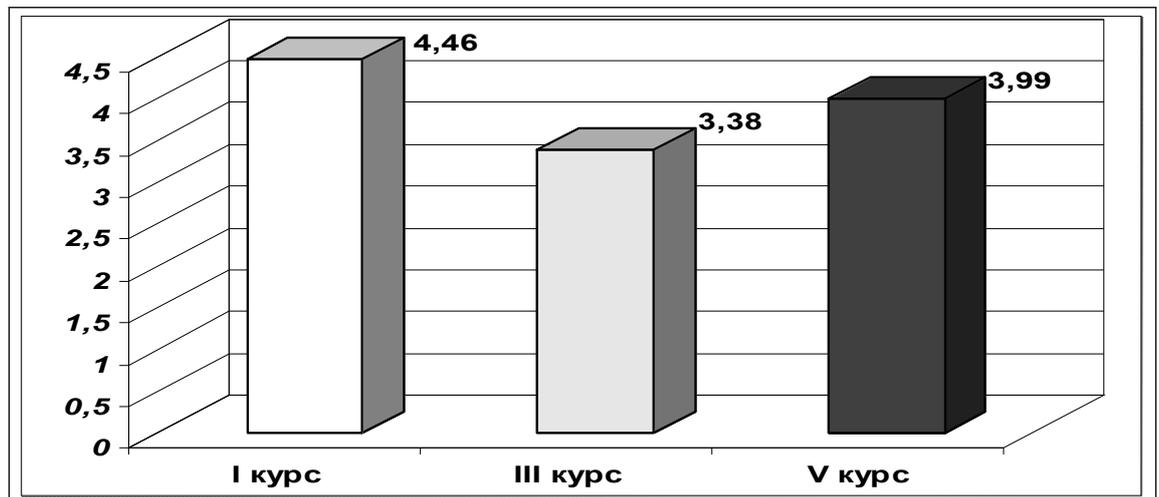


Рис. 2.1. Динамика уровня развития рефлексивности у студентов технических специальностей (в стенах)

Согласно полученным данным, общий уровень рефлексивности данной выборки респондентов составляет 3,72 балла, что свидетельствует о низком уровне развития рефлексивности.

Интересно, что индикатор результатов первого курса студентов составляет 3,7 балла – уровень рефлексивности ниже среднего. Средний показатель (3,7 балла) студентов начальных курсов является результатом размаха вариации – 13, то есть были выявлены студенты с высоким уровнем рефлексивности и низким, поэтому среднее арифметическое для группы I курса более формально.

Самые низкие показатели рефлексивности у студентов 3 курса – 3,48 балла. К пятому курсу они повышаются до 3,99. Как видим, динамика формирования профессиональной рефлексии низкая, практически, в процессе обучения она не развивается.

С целью выявления достоверных различий по степени выраженности рефлексивности у студентов технического вуза в процессе подготовки мы использовали непараметрический критерий Манна-Уитни.

Результаты обработки данных по методике А.В. Карпова представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

**Результаты статистической обработки данных по методике
«Рефлексивность» с помощью критерия Манна-Уитни**

N = 425

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	III курс	U	Z	
Рефлексивность	21796,50	13714,50	6928,500	2,847092	<u>0,004415</u>
	III курс	V курс			
Рефлексивность	14321,50	21456,50	7535,500	-1,95459	<u>0,050641</u>
	I курс	V курс			
Рефлексивность	23525,00	21926,00	10450,00	1,158940	0,246489

Статистическая обработка данных с помощью критерия Манна-Уитни показала значимые различия между студентами I и III курсов, а также III и V курсами (при $p < 0,05$). Между студентами I и V курсов значимых различий не обнаружено. Следовательно, уровень рефлексивности практически остается на том же уровне, так как значимых различий не выявлено.

В целом, показатель рефлексивности к третьему курсу снижается и немного повышается к пятому, что, практически, соответствует уровню первого курса. Можно предположить возможные причины данного явления: современные образовательные стандарты в большей степени нацеливают на овладение будущим специалистом знаниями, нежели на формирование его профессионально-значимых личностных характеристик, осознание основных средств, методов профессиональной деятельности, приобретение и осознание

личностного опыта, выбор своей научной темы и т.д., благодаря чему студент может получить целостную картину профессиональной деятельности.

Во-вторых, профессиональная рефлексия является интерперсональной составляющей (взаимодействие преподаватель-студент), которая характеризуется различными моделями и механизмами рефлексивного знания.

В-третьих, не внедряются инновационные интерактивные технологии, благодаря которым студент становится активным рефлексивным субъектом познавательной деятельности.

Таким образом, благодаря проведению диагностики на изучаемых курсах высшей школы, можно говорить о динамике формирования рефлексивности у студентов технических специальностей. Мы констатируем, что значимых различий между показателями уровня рефлексивности у студентов первых и пятых курсов не выявлено, что объясняется, по нашему мнению, недостаточным психолого-педагогическим сопровождением по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей. Это отрицательно влияет на профессиональное становление будущих специалистов, ибо способность к осуществлению рефлексии – рефлексивность – является основополагающим механизмом в успешном осуществлении профессиональной деятельности, профессиональной рефлексии.

2.2.2. Особенности профессиональной направленности у студентов - будущих инженеров

Для диагностики уровня профессиональной направленности личности студента как структурного компонента профессиональной рефлексии использовалась методика Т.Д. Дубовицкой: тест - опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов, методика

изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, а также опросник профессиональной готовности (ОПГ) Л.Н. Кабардовой. В основе профессиональной направленности лежат профессиональные мотивы, внутренняя мотивация к обучению в ВУЗе и соответствие склонностей студентов профессиональной подготовке. Для студентов первого, третьего и пятого курсов свойственны следующие особенности профессиональной направленности (см. в рисунке 2.2., 2.3., 2.4.).

Согласно результатам «Опросника профессиональной готовности» Л.Н. Кабардовой, в основе которой лежит ДДО А.Е. Климова, были выявлены не только ведущие склонности к определенной профессиональной деятельности, но эмоциональное отношение студентов к ней и желание работать в данной сфере. Для наглядности полученные по тесту значения представлены в графическом виде. Выделены следующие профессиональные сферы, которые респондент оценивал как предпочтительные или менее предпочтительные: сфера «Ч-Ч»: человек – человек, «Ч-Х»: человек – художественный образ, «Ч-П»: человек – природа, «Ч-Т»: человек – техника, «Ч-З»: человек-Знак.

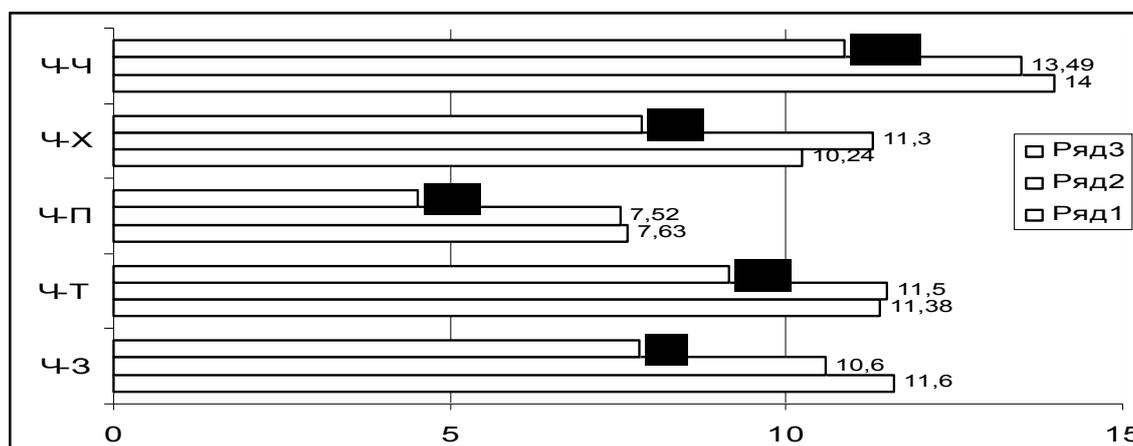


Рис. 2.2. Особенности профессиональной готовности студентов I курса по методике ОПГ (1 ряд - оценка своих умений; 2 ряд – оценка своего эмоционального отношения; 3 ряд - оценка своих профессиональных пожеланий, предпочтений)

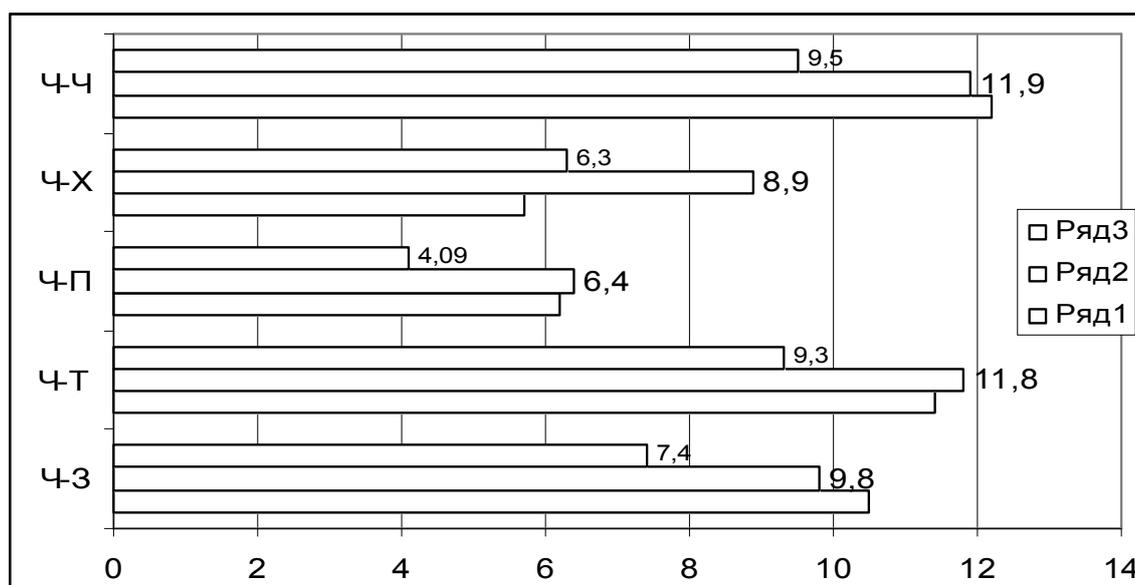


Рис. 2.3. Особенности профессиональной готовности студентов III курса

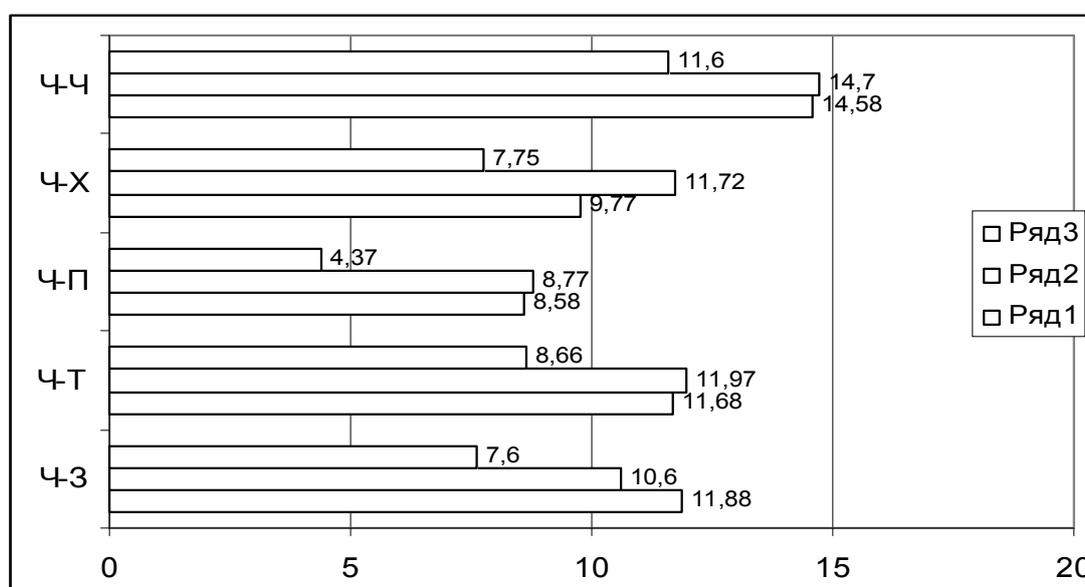


Рис. 2.4. Особенности профессиональной готовности студентов V курса

Наибольшее количество баллов в определенной колонке указывает на преобладающее проявление профессиональных интересов и склонностей к данной группе профессий. Обращается внимание на те профессиональные сферы, в которых эти суммы наибольшие. Предпочтительным является такое сочетание, в котором оценки по второй и третьей шкалам количественно сочетаются с оценкой по первой шкале, отражающей реальные умения испытуемого. Таким образом, наиболее предпочитаемые профессиональные сферы для студентов технических специальностей I, III, V

курсов СНУЯЭиП являются: профессиональные предпочтения работы в сфере «Человек - Человек», при этом преобладает позитивное эмоциональное отношение, высокий уровень оценивания своих умений в данной сфере.

Сферы деятельности «Человек - Знак», «Человек - Техника» и «Человек – Художественный образ» также преобладают, везде проявляется следующая специфика: уровень оценивания своих умений выше по сравнению с эмоциональным отношением и профессиональными предпочтениями. Наименее интересной сферой профессиональной деятельности для наших испытуемых оказалась сфера «Человек- Природа».

Профессионализм, по мнению С.А. Дружилова, является результатом как активности самого человека, так и следствием воздействия внешних организационных факторов. По мнению автора, есть основание считать профессионализм в качестве одного из интегральных свойств человека, определяемого соответствием содержания профессиональной деятельности и способностей человека – высоких общих и определенных специальных [61, с. 14].

Е.А. Климов выделяет пять основных элементов профпригодности, которые образуют нечто целое - систему: гражданские качества; отношение к труду, профессии: интересы и склонности к данной области деятельности; дееспособность; специальные способности: профессионально важные качества и профессиональная подготовленность: знания, умения, навыки и опыт [61, с. 20].

Следовательно, соответствие склонностей профессиональной деятельности является необходимым элементом и механизмом профессионального самоопределения, развития и становления профессионала.

Рассмотрим наличие данного соответствия у студентов различных специальностей. В инженерных профессиях и видах деятельности профессионализация будущего специалиста начинается в ВУЗе в процессе профессионального образования и иных видов профессиональной подготовки и продолжается при выполнении профессиональной

деятельности и связанным с этим процессом практическим решением профессиональных задач.

В методике Л.Н. Кабардовой выявленная профессиональная склонность рассматривается как наибольшее количество баллов по всем шкалам: «умения», «эмоциональное отношение» и «профессиональные пожелания». Выбор наиболее предпочтительной профессиональной сферы (или нескольких сфер) делается на основе сопоставления сумм баллов, набранных в разных профессиональных сферах по шкале «профессиональные предпочтения».

Для чистоты эксперимента было решено рассмотреть профессиональные предпочтения студентов разных специальностей, согласно компетентного подхода и стандартов профессиональных обязанностей. К технической (профессиональной) компетентности также можно отнести профессиональные знания, умения и навыки, а важным индивидуальным фактором компетентности являются профессиональные склонности и способности, и, как следствие, психологическую готовность студента к осуществлению той или иной профессиональной деятельности [135, с. 214].

Рассмотрев психологическую структуру профессиональной деятельности будущего инженера, в которую входят: объект и предмет деятельности, задачи, средства и способы деятельности, мы сможем выделить конкретные профессиональные компетенции, которыми должен обладать студент к концу обучения. В основе индивидуального ресурса успешности выполнения профессиональной деятельности, по нашему мнению, лежит внутренняя потребность – профессиональные склонности.

Так, для студентов I, III, V курсов специальности «Атомная энергетика» характерны следующие профессиональные склонности, то есть наличие психологической готовности к следующим сферам профессиональной деятельности (см. рис. 2.5).

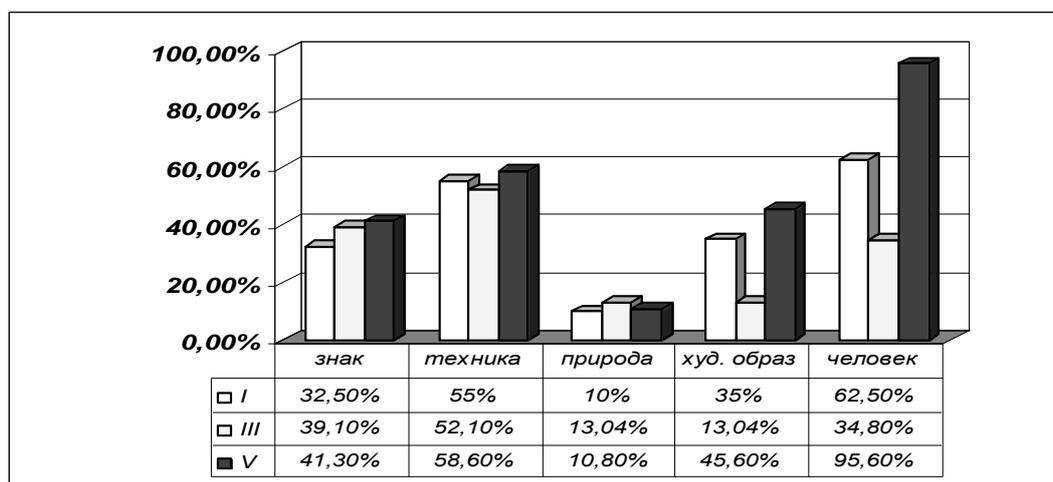


Рис. 2.5. Профессиональные предпочтения студентов I, III, V курсов специальности «Атомная Энергетика» (в %)

Специалист в сфере атомной энергетики – это сферы «Человек - Знак», «Человек - Техника» и сфера групповой деятельности инженеров «Человек-Человек». Объектом деятельности инженеров данного направления подготовки являются: ядерные паропроизводящие установки, эксплуатация и физическая защита ядерных энергетических установок, паротурбинные установки и вспомогательные механизмы, автоматизация технологических процессов и производств, теплотехника. В общем, предметом деятельности инженеров-атомщиков является разработка, проектирование, ремонт и эксплуатация атомных реакторов и их отдельных компонентов.

Основной задачей профессиональной деятельности является безопасное обеспечение работоспособности ядерных реакторов, надежности их работы. Средства деятельности включают в себя: внешние (измерительные и регистрационные приборы) и внутренние (профессиональные склонности, знания, умения и навыки). Способы деятельности как личные, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров.

Исходя из специфики профессиональной деятельности инженеров - атомщиков, основные сферы профессиональных предпочтений должны лежать в отраслях «Человек-Знак», «Человек-Техника» и «Человек-Человек». Как видно на рисунке 2.5, профессиональные предпочтения

студентов института «Атомная Энергетика» лежат в следующих сферах: самая выбираемая сфера: «Человек-Человек», также «Человек-Техника», «Человек-Знак». Профессиональные предпочтения минимальны в областях: «Человек-Художественный образ», «Человек-Природа». Динамика выбора профессиональных предпочтений видна только между первым и пятым курсами, у третьего курса профессиональные предпочтения выражены недостаточно.

Объектом деятельности инженеров-электриков являются – электрические сети и системы электропотребления, эксплуатация электрических станций, автоматизация электрических систем и электротехники, а также энергосбережение и нетрадиционные источники энергии. Предметом деятельности инженеров – электриков является разработка, проектирование, монтаж, наладка и эксплуатации электрических сетей, специализирующихся на задачах обеспечение работоспособности технических устройств, их заданной статической точности. Средства деятельности включают в себя: внешние (измерительные и регистрационные приборы) и внутренние (профессиональные склонности, знания, умения и навыки).

Способы деятельности как личные, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров. Следовательно, согласно специфике профессиональной деятельности студентов, будущих инженеров-электриков, ведущими профессиональными предпочтениями, то есть теми операциональными механизмами, по В.Д. Шадрикову, которые могут сформироваться или перестроиться в процессе специализации, является наличие профессиональной готовности в сфере «Человек - Техника», «Человек - Знак», а также «Человек - Человек». На констатирующем этапе исследования были выявлены следующие особенности профессиональных предпочтений у студентов различных курсов института «Электротехники и энергосбережения» (см. рис. 2.6).

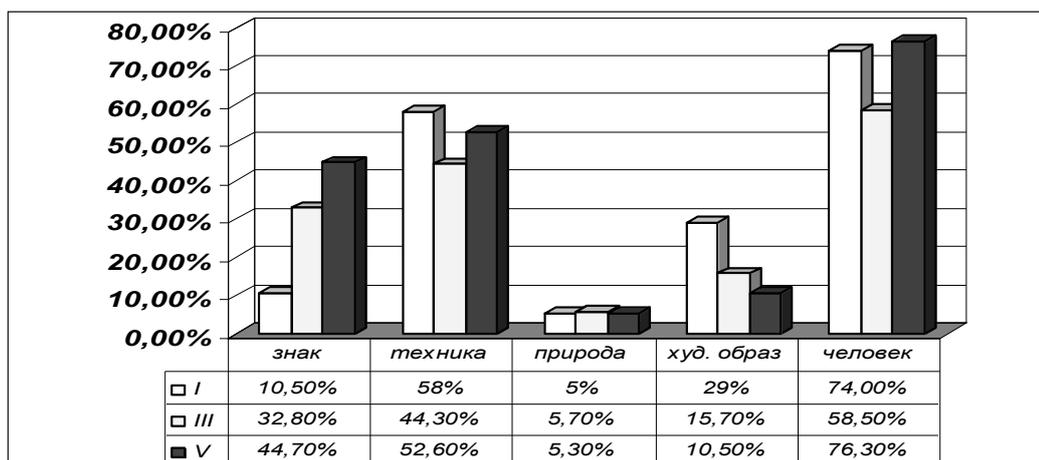


Рис. 2.6. Профессиональные предпочтения студентов I, III, V курсов специальности «Электротехники и энергосбережения» (в %)

Несмотря на то, что доминирующим профессиональным предпочтением у студентов-электриков должна быть сфера «Человек-Техника», она уступает по значимости сфере «Человек - Человек». В данном случае видна динамика роста профессиональной сферы «Человек - Знак», немного снижаются профессиональные предпочтения в сфере «Человек - Техника»; сфера «Человек – Художественный образ» становится все менее востребована в данном случае, также как и сфера «Человек - Природа». Следовательно, можно сделать вывод о наличии тенденции формирования профессиональных склонностей к профессиональной деятельности у будущих инженеров-электриков в процессе подготовки в высшей школе.

Специфика профессиональных предпочтений студентов разных курсов Института ядерно-химических технологий отражена на рис. 2.7.

Объектом деятельности инженеров-химиков являются: химическая технология атомных электростанций; разработка программ по дезактивации помещений и оборудования; разработка эксплуатационно-технической документации (производственные положения, инструкции, должностные инструкции т.д.), технологических карт, технических решений, технических заданий, программ безопасного проведения работ, проекта производства работ и т.д.; составление отчётов перед надзорными и контролирующими службами о выполнении работ по обращению с твердых радиоактивных

отходов и дезактивации. Целью профессиональной деятельности инженеров-химиков является проведение технологии химической водоподготовки и водоочистки на атомных электростанциях.

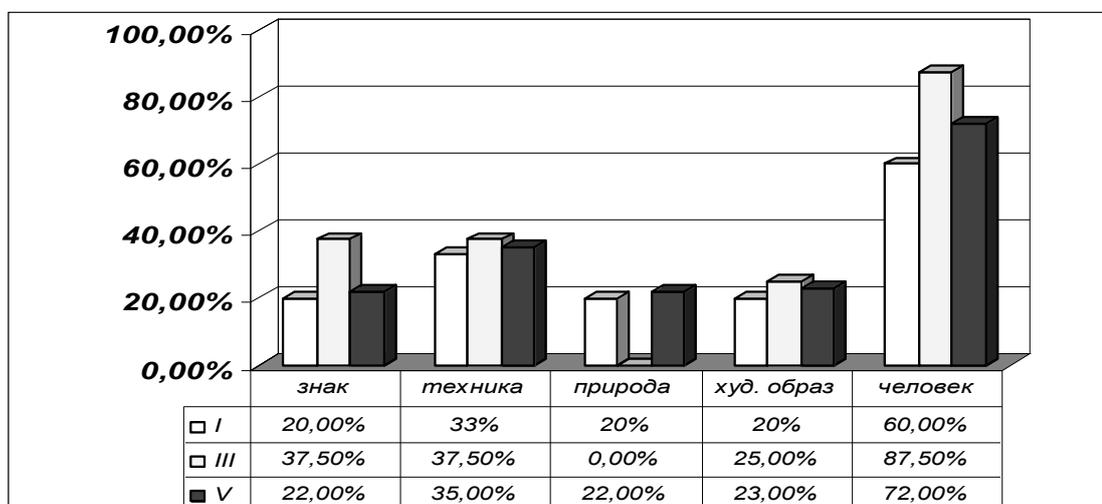


Рис. 2.7. Профессиональные предпочтения студентов I, III, V курсов специальности «Ядерно-химических технологий» СНУЯЭиП (в %)

Средства деятельности включают в себя: внешние (измерительные и регистрационные приборы: деземетрические приборы измерения радиационных характеристик) и внутренние (профессиональные склонности, знания, умения и навыки). Способы деятельности как личные, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров, работа в технологической группе.

Согласно рисунку 2.7, у студентов-химиков ярко выражена склонность к сфере «Человек-Человек», менее присущи склонности «Человек – Техника» и «Человек - Знак». Явной динамики нет, но основные профессиональные предпочтения у студентов-инженеров по направлению подготовки «Ядерно-химических технологий» прослеживаются.

Объектом деятельности инженеров экологической безопасности являются: защита окружающей среды от антропогенного влияния, а также рациональное использование природных ресурсов, контроль за использованием, воспроизводством природных ресурсов, контроль за соблюдением природоохранного законодательства Украины. В общем, предметом деятельности инженеров является разработка более эффективных

методов защиты окружающей среды и прогнозирование процессов антропогенного влияния. Основной задачей профессиональной деятельности является сохранение естественно окружающей среды.

Средства деятельности включают в себя: внешние (измерительные, регистрационные, статистические, аналитические, прогностические приборы, методы компьютерного моделирования) и внутренние (профессиональные склонности, знания, умения и навыки). Способы деятельности как личные, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров.

Объектом деятельности инженеров по специальности «Административный менеджмент защиты информации» является защита информации. Цель: создание модели угроз потери информации, комплексная защита информации и оценка эффективности защиты информации с помощью измерительных, регистрационных и статистических приборов и технических средств защиты информации. Способы деятельности как личные – администрирование, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров (см. рис. 2.8).

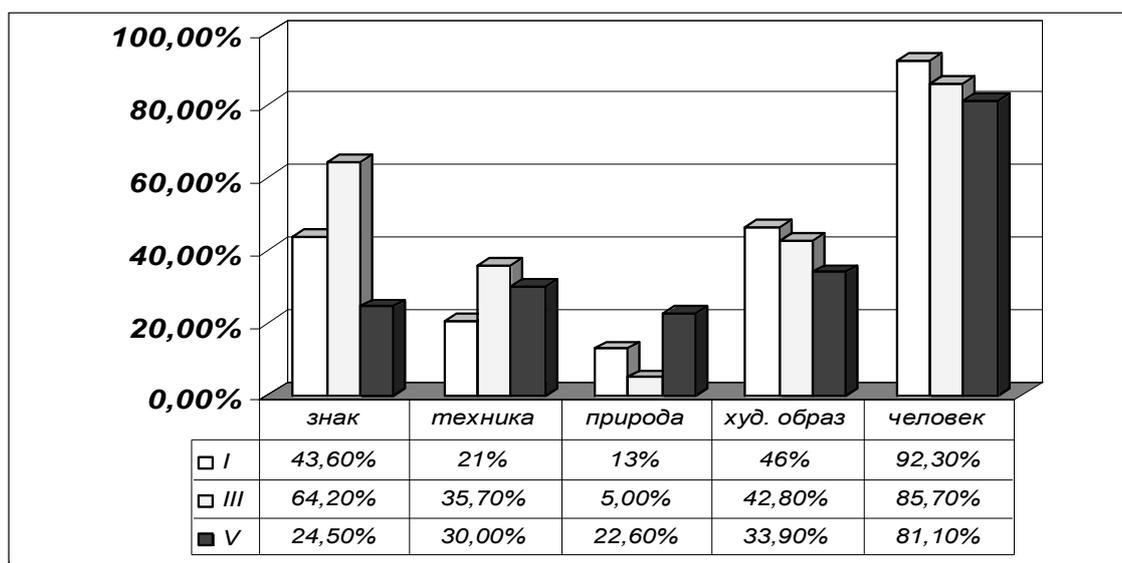


Рис. 2.8. Профессиональные предпочтения студентов I, III, V курсов специальности «Экологическая и информационная безопасность» (в %)

Для студентов данного направления подготовки необходима психологическая готовность к следующим профессиональным сферам,

прежде всего сферы «Человек-Знак», «Человек-Техника» и в зависимости от специализации: «Человек-Человек» и «Человек-Природа». Для данной выборки характерен профессиональный выбор «Человек-Человек», на втором месте: «Человек-Знак», «Человек-Художественный образ», четвертой по выбираемости сфера «Человек-Техника», сфера «Человек-Природа» менее выражена, что свидетельствует о том, что, с одной стороны, формируется и предпочитается непосредственная сфера профессиональной деятельности: администрирование, то есть сфера «Человек-Человек», с другой стороны – не выявлена позитивная динамика формирования профессиональных предпочтений в сферах: «Человек-Знак», «Человек - Техника», возможно из-за того, что данная специализация в университете самая молодая, а также специфика предложенных знаний и приобретаемых умений в процессе получения высшего технического образования не соответствует современным выдвигаемым требованиям.

Объектом деятельности инженеров-метрологов являются измерения, которые включают как теоретические, так и практические аспекты измерений во всех областях науки и техники Украины. В общем, предметом деятельности инженеров - метрологов является совокупность процедур и правил, выполнение которых обеспечивает получение результатов измерений с нужной точностью. Основной задачей основы обеспечения единства измерений в Украине, регулирует общественные отношения в сфере метрологической деятельности и направлено на защиту граждан и национальной экономики от последствий недостоверных результатов измерений.

Средства деятельности включают в себя: внешние (измерительные приборы, методы измерения, технические средства, которые применяется во время измерений, и имеют нормируемые метрологические характеристики, испытательное оборудование) и внутренние (профессиональные склонности, знания, умения и навыки). Способы деятельности как личные – независимый

аудитор, поверитель, так и коллективные, так как возможна групповая деятельность инженеров.

В целом, данную специальность можно отнести к таким сферам профессиональной деятельности: «Человек-Знак», «Человек-Техника» и «Человек-Человек». Особенности профессиональных предпочтений студентов данного направления подготовки представлено на рис. 2.9.

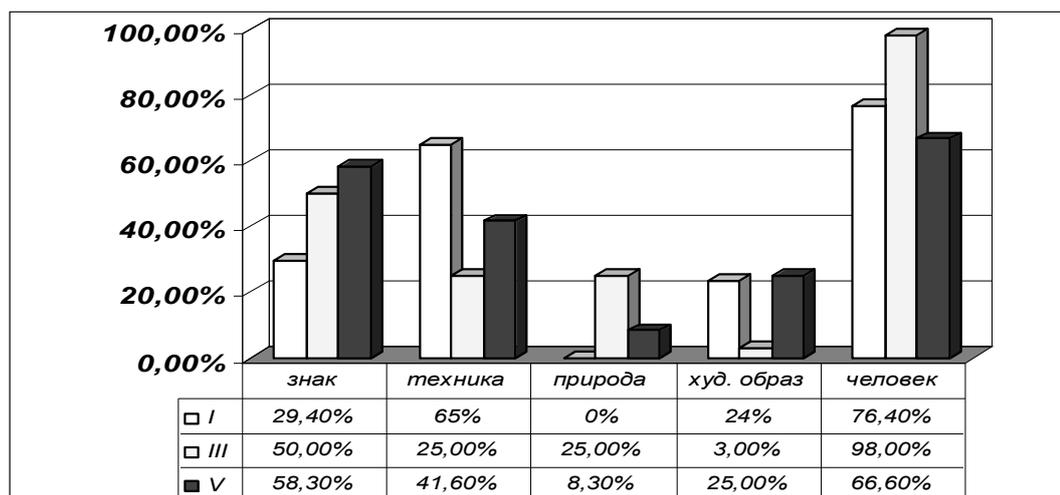


Рис. 2.9. Профессиональные предпочтения студентов I, III, V курсов специальности «Нанотехнологий, информационно-измерительных и специализированных компьютерных систем» (в %)

Динамика психологической готовности у студентов-метрологов прослеживается только в сфере «Человек-Знак», сфера «Человек-Человек» предпочтительна для студентов всех курсов данной специальности, склонности в сфере «Человек-Техника» преобладают над сферами «Человек - Художественный образ» и «Человек-Природа».

Таким образом, профессиональное обучение как процесс «встраивания» новых знаний и умений и «перестраивания» старых продолжается в процессе всего профессионального пути человека. Система психологических условий эффективной профессионализации должна быть направлена не столько на усвоение знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения заданных производственных функций, не столько на поддержание «профессионально важных качеств», сколько на формирование системы средств для активного поиска порождения новых форм

профессиональной деятельности, в основе которого лежат профессиональные мотивы и склонности. В этом процессе выделяются качественно определенные этапы, циклы.

Психологический анализ профессиональной деятельности инженеров: объект, предмет, задачи, средства позволил увидеть наличие у респондентов в потенциале свойств личности – склонностей – которые обеспечивают возможность овладения профессией и выполнения профессиональной деятельности.

Для выявления динамики формирования профессиональных склонностей студентов-будущих инженеров на различных этапах подготовки в ВУЗе, согласно полученным результатам по методике Л.Н. Кабардовой, были проанализированы наиболее предпочитаемые сферы будущей профессиональной деятельности испытуемых (см. рис. 2.10).

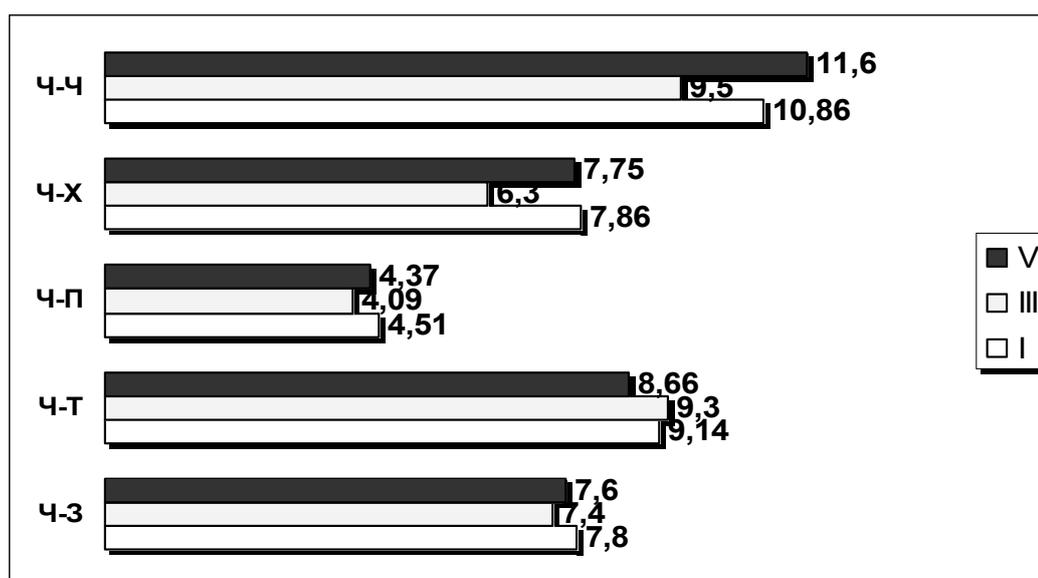


Рис. 2.10. Средние арифметические значения групп респондентов: I, III, V курсов по показателю «Профессиональные предпочтения»

Следовательно, сферы, наиболее предпочитаемыми студентами первого, третьего и пятого курсов технического ВУЗа являются сферы: «Человек - Человек», «Человек - Техника», «Человек - Знак» и «Человек - Художественный образ». При этом позитивная динамика не прослеживается ни в одной из них. При том, что профессиональные склонности должны

развиваться, исходя из специфики будущих профессий, прежде всего, в сферах «Человек-Знак» и «Человек -Техника».

К третьему курсу все показатели снижаются, возможно, из-за того, что многие студенты разочаровываются в получении высшего технического образования и выбранной ими профессии. Особенностью формирования профессиональной готовности для студентов технических специальностей становится именно профессиональные предпочтения в сфере «Человек - Человек»: видно, что многие студенты не могут трудоустроиться на специальности после окончания ВУЗа, уже имеют опыт работы в сфере торговли, управления и т.д., то есть в сфере межличностной коммуникации. Результаты достоверных различий с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни по компоненту профессиональных предпочтений у студентов I, III и V курсов разных курсов технического ВУЗа представлены в табл. 2.2.

Таблица 2.2

**Результаты статистической обработки данных
студентов I, III, V курсов по критерию профессиональных предпочтений**

N = 425

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	III курс	U	Z	
«Человек - знак» (проф. предпочтение)	20229,00	15549,00	8646,000	0,20605	0,836753
«Человек - техника» (проф. предпочтение)	19600,00	16178,00	8275,000	-0,79865	0,424501
«Человек - природа» (проф. предпочтение)	20161,00	15617,00	8714,000	0,09743	0,922382
«Человек - худ. образ» (проф. предпочтение)	21537,00	14241,00	7338,000	2,29531	0,021722
«Человек - человек» (проф. предпочтение)	20962,50	14548,50	7762,500	1,50672	0,131893
Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	III курс	V курс	U	Z	
«Человек - знак» (проф. предпочтение)	15896,50	20149,50	8673,500	0,25425	0,799308

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	III курс	U	Z	
«Человек - техника» (проф. предпочтение)	16607,50	19438,50	7962,500	1,38405	0,166353
«Человек - природа» (проф. предпочтение)	15708,50	20337,50	8805,500	-0,04449	0,964512
«Человек - худ. образ» (проф. предпочтение)	<u>14450,50</u>	<u>21595,50</u>	<u>7547,500</u>	<u>-2,04350</u>	<u>0,041011</u>
«Человек - человек» (проф. предпочтение)	<u>13562,50</u>	<u>22215,50</u>	<u>6776,500</u>	<u>-3,16811</u>	<u>0,001536</u>
Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	V курс	U	Z	
«Человек - знак» (проф. предпочтение)	23079,00	22372,00	10896,00	0,56821	0,569895
«Человек - техника» (проф. предпочтение)	23105,50	22345,50	10869,50	0,60331	0,546306
«Человек - природа» (проф. предпочтение)	22651,50	22799,50	11323,50	0,00199	0,998415
«Человек - худ. образ» (проф. предпочтение)	22776,50	22674,50	11198,50	0,16755	0,866939
«Человек - человек» (проф. предпочтение)	21440,00	24011,00	10115,00	-1,60265	0,109022

Статистическая обработка данных по методике «Опросник профессиональной готовности» Л.Н. Кабардовой с помощью критерия Манна-Уитни показала значимые различия между студентами I и III курсов всех технических специальностей по следующим показателям (при $p < 0,05$): оценка студентами своих умений в сферах «Человек-Природа», «Человек - Художественный образ» - различия по трем критериям: профессиональных предпочтений, умений и эмоционального отношения; а также в сфере «Человек-Человек», в том числе по критерию эмоционального отношения. С помощью выше предоставленных методов описательной статистики видно, что у студентов III курса менее выражены профессиональные предпочтения и склонности, чем у студентов начальных курсов.

Также динамика профессиональных предпочтений изучалась между студентами III и V курсов (см. таблицу 2.2.). Значимые различия

обнаружены по следующим сферам профессиональной готовности, согласно критерия Манна-Уитни: «Человек - Природа», «Человек – Художественный образ», «Человек – Человек». В свою очередь прослеживается следующая динамика: увеличивается количество предпочтений по данным критериям к пятому курсу. Значимых различий по необходимым профессиональным склонностям как потребности выполнения конкретной профессиональной деятельности не выявлено, возможно, из-за того, что в процессе получения высшего технического образования профессиональные склонности целенаправленно не развиваются.

Таким образом, исследуя динамику профессиональных предпочтений студентов технических специальностей на различных этапах подготовки с помощью методики «Опросник профессиональной готовности», в основе которого положен принцип самооценки студентами своих возможностей в реализации определенных умений (учебных, творческих, трудовых, социальных и т.д.), своего реального отношения к деятельности и своего предпочтения (нежелания) реализации деятельности в своей будущей профессии, еще раз свидетельствует о неоднородности, неравномерности процесса профессионального развития человека.

Все описанные в опроснике виды деятельности, занятия и ситуации, которые предъявляются человеку в процессе труда или обучения, соотносятся с наиболее типичными представителями профессий по пяти профессиональным сферам: «Человек - Знак», «Человек - Техника», «Человек - Природа», «Человек – Художественный образ», «Человек - Человек». В целом, согласно проведенному анализу с помощью методов математической статистики, можно сказать, что значимых различий по профессиональным склонностям, которые соответствуют специализации студентов технических специальностей не выявлено. Значимые различия прослеживаются только в сферах «Человек - Человек», «Человек-Природа» и «Человек – Художественный образ». Данную ситуацию можно интерпретировать по-разному: с одной стороны данная особенность свидетельствует о том, что у

студентов уже существуют соответствующие склонности при выборе специальности, но, с другой стороны, профессиональные предпочтения у студентов технического направления подготовки не акцентируются, не развиваются.

Системообразующая характеристика личности – ее направленность, в основе которой лежат ценностные образования. Ценности как базальные формируют, в свою очередь, ее установки, склонности и характер. Уровень общей профессиональной направленности у студентов был изучен с помощью методики Т.Д. Дубовицкой: тест - опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов.

Цель методики Т.Д. Дубовицкой - определение уровня профессиональной направленности студентов, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней. Уровень профессиональной направленности у студентов технических специальностей из возможных 18 баллов - 12,5, 12,6 и 11,6, что свидетельствует о среднем уровне профессиональной направленности студентов технических специальностей и его снижении к завершению процесса обучения (см. рис. 2.11).

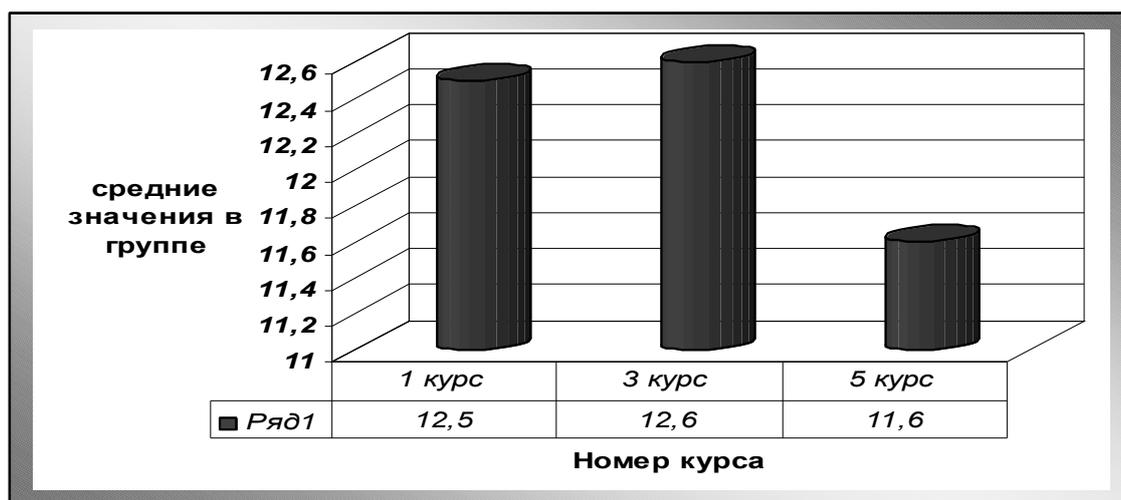


Рис. 2.11. Средние арифметические показатели по методике исследования профессиональной направленности студентов технического направления подготовки на I, III, V курсах

Средние показатели по методике свидетельствуют о том, что студенты вынуждены учиться на данном факультете, поступление в учебное заведение обусловлено не столько интересом к будущей профессии и желанием работать по специальности, сколько внешними факторами: возможность поступить на бюджет, трудоустроиться, иметь стабильный доход, по совету родителей или друзей. Студент не видит ничего хорошего для себя в своей будущей профессии; приобретаемая профессия ему малоинтересна; при возможности хочет сменить профессию, получить другую специальность и работать по ней.

Специфика профессиональной рефлексии студентов технических специальностей проявляется и в содержании внутренних мотивов профессионального самоопределения, а также общей профессиональной направленности личности.

Исследование динамики профессиональной направленности студентов различных курсов с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни представлено в таблице 2.3.

Таблица 2.3

Результаты статистической обработки данных студентов

I, III и V курсов

по методике «Уровень профессиональной направленности личности»

N = 425

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	III курс	U	Z	
Уровень профессиональной направленности	18857,50	7707,50	5361,500	0,318134	0,750385
	7291,00	15500,00	4915,000	0,03577	0,971465
	25246,00	22032,00	11447,00	0,38379	0,701139

Показало, что значимых различий между студентами всех курсов (при $p < 0,05$) не существует. Данный факт свидетельствует о том, что

профессиональная направленность личности студента в процессе обучения в ВУЗе формируется не достаточно.

Составляющей профессиональной направленности являются также профессиональные мотивы, т.е. внутренние мотивы к обучению в ВУЗе. Наличие внутренней мотивации мы исследовали с помощью методики Т.И. Ильиной «Мотивации обучения в вузе».

Преобладание мотивов по первым двум шкалам: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества) свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею. Преобладание шкалы «получение диплома» характеризует внешнюю мотивацию учебной деятельности у студентов (см. рис. 2.12).

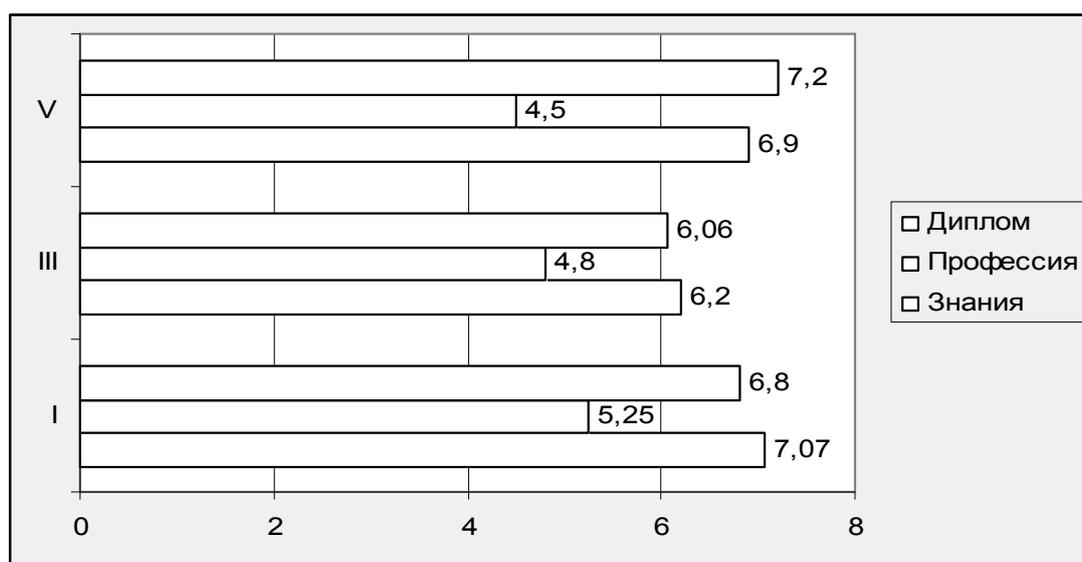


Рис. 2.12. Средние арифметические показатели мотивации обучения в вузе студентов I, III, V курсов технических специальностей

Таким образом, для студентов технического направления подготовки свойственны следующие особенности мотивов обучения в высшем учебном заведении: доминирующая мотивация для студентов всех курсов – это мотивы получения знаний и получение диплома. То есть данная специфика показывает, что студентам характерна как внутренняя мотивация, то есть

направленность на процесс получения высшего образования, так и внешняя: направленность на результат обучения - получение диплома.

Мотивация «Овладение профессией» постепенно снижается, к пятому курсу данные мотивы становятся неактуальными: возможно, что психологической причиной данного явления является разочарование студентов в приобретаемой специальности, разрыв между знаниями и профессионально важными требованиями, неосознанный выбор профессии и т.д. Так как мы рассматриваем динамику развития профессиональной рефлексии, невозможно не выделить особым компонентом – мотивы обучения в вузе, исходя из которых вероятно и формирование профессиональных мотивов личности. Динамика развития мотивации обучения в вузе студентов технических специальностей можно увидеть в табл. 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты статистической обработки данных студентов I, III и V курсов по методике «Мотивация обучения в ВУЗе»

N = 425

Переменные Мотивы:	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	III курс	U	Z	
Получение знаний	22310,00	12670,00	7417,000	1,398836	0,161872
Получение профессии	22740,50	13037,50	7681,500	1,244687	0,213256
Получение диплома	22798,00	12980,00	7624,000	1,338303	0,180807
	III курс	V курс			
Получение знаний	12338,50	19287,50	7085,500	-0,90894	0,363386
Получение профессии	13968,50	16907,50	6322,500	2,05681	0,039713
Получение диплома	11484,50	19143,50	6128,500	-2,32548	0,020053
	I курс	V курс			
Получение знаний	25540,50	22975,50	11800,50	0,33893	0,734666
Получение профессии	28466,50	19428,50	8843,50	3,88691	0,000102
Получение диплома	24549,00	23037,00	11019,00	-1,01178	0,311652

Результаты показывают, что мотивация в процессе получения высшего образования развивается недостаточно: внешняя мотивации у студентов к пятому курсу возрастает, а внутренняя - мотивы получения знаний и профессии, - уменьшается. Значимые различия выявлены по показателям

«мотив получения профессии» и «мотив получения диплома» среди студентов III и V курсов, а также менее значимым мотивом «получения профессии» становится для студентов V курса, по сравнению с первокурсниками.

2.2.3. Сформированность прогностических способностей у будущих инженеров

При исследовании системы «человек – профессия» следует принимать во внимание целый комплекс характеристик человека, от которых в большей или меньшей степени зависит конечный успех профессионального становления человека, а также эффективность самой профессиональной деятельности.

Б.Г. Ананьев выделял в структуре потенций человека жизнеспособность, трудоспособность, общие и специальные способности [5]. С одной стороны, прогностические способности являются необходимым профессионально важным качеством для эффективного информационного взаимодействия в системе «Человек-Техника», с другой стороны – прогностические способности помогают студенту прогнозировать, планировать свое будущее, его образ.

Одна из важнейших функций научно-технического прогресса – преобразование труда с точки зрения его интенсификации: содержание труда (управление сложными техническими системами); характер труда (высокая степень интеллектуальной нагрузки); режим труда (повышенная напряженности, обусловленная ответственностью за успешность трудового процесса, когда значительно возрастает цена ошибок). Особенно важны прогностические способности в прогнозировании чрезвычайных ситуаций, где способность к опережающему отражению вероятности возникновения и развития чрезвычайной ситуации на основе анализа возможных причин ее

возникновения, ее источника в прошлом и настоящем, играет решающую роль в предотвращении этой ситуации.

Одним из оснований для выделения действий, необходимых и достаточных при прогнозировании, является принципиальная возможность познания будущего благодаря объективно существующей причинно-следственной зависимости явлений и процессов объективного мира.

Для диагностики способности к прогнозированию мы использовали методику «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш [156]. Результаты проведения методики отражены в рис. 2.13.

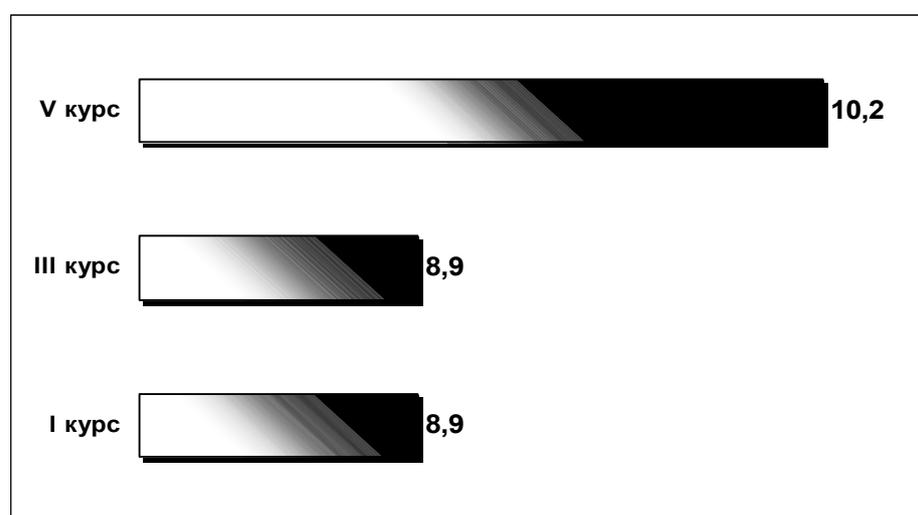


Рис. 2.13. Средние арифметические показатели способности к прогнозированию студентов I, III, V курсов технических специальностей

У студентов первого и третьего курсов выявлена нижняя средняя норма прогностических способностей, у студентов старших курсов – верхняя норма среднего уровня развития способности к прогнозированию. Результаты статистической обработки данных с помощью критерия Манна-Уитни среди студентов 1 и 3 курса с целью выявления значимых различий между данными выборками $p\text{-level} = 0,720818$ (при значимых различиях $p < 0,05$), значимых различий не выявлено. Результаты между третьим и пятым ($p = 0,002979$) и первым – пятым курсами (при $p = 0,000126$) – свидетельствует о том, что уровень прогностических способностей у студентов повышается в процессе получения высшего технического образования. Таблица всех результатов статистической обработки данных с помощью критерия Манна-

Уитни представлены в Приложении А. Результаты подсчитывались с помощью программы Statistica версия 6.0.

У студентов первого и третьего курсов выявлена нижняя средняя норма прогностических способностей, у студентов старших курсов – верхняя норма среднего уровня развития способности к прогнозированию.

Результаты статистической обработки данных с помощью критерия Манна-Уитни среди студентов 1 и 3 курса значимых различий не выявлено ($p\text{-level} = 0,720818$ (при значимых различиях $p < 0,05$). Различия между третьим и пятым ($p = 0,002979$) и первым – пятым курсами (при $p = 0,000126$) значимые, что свидетельствует о том, что уровень прогностических способностей у студентов в процессе получения высшего технического образования повышается.

Таким образом, развитие прогностических способностей, ориентация на настоящее и будущее как необходимого элемента профессионального самоопределения студентов и профессиональной рефлексии - будущих инженеров в процессе технического образования обеспечивается в достаточной степени, что объясняется, очевидно, спецификой учебных дисциплин специальностей.

2.2.4. Профессиональная идентичность у студентов инженерного профиля

На важность процессов социальной и профессиональной идентификации как составляющей профессиональной рефлексии обращают внимание Г.М. Андреева [6], Е.М Борисова [25], Е.А. Володарская [35], Е.П. Ермолаева [66], Д.Н.Завалишина [70], А.В. Захаров [76], Л.Б. Шнейдер [199]. Исследователи данной проблемы подчеркивают, что формирование профессиональной идентичности - очень сложный процесс, который не всегда осознается человеком. Например, Климов Е.А. [97] отмечает, что формирование идентичности у современного профессионала зачастую носит

слабо осознанный характер, поскольку многие трудовые операции унифицированы в результате применения сходных технических средств деятельности в разных профессиях. Это замедляет формирование целостного представления человека о своей роли в профессиональном процессе, без которого невозможно понимание своего места в профессиональной среде и достижение уровня профессионального мастерства [97, с.48].

С точки зрения концепции Л.Б. Шнейдер [200], профессиональная идентичность, как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляется в осознании себя представителем определенной профессии, и отражается в когнитивно – эмоционально – поведенческих самоописаниях. Для диагностики особенностей профессиональной идентичности использовалась методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер. Средние арифметические показатели типа профессиональной идентичности на различных курсах представлены на рис. 2.14.

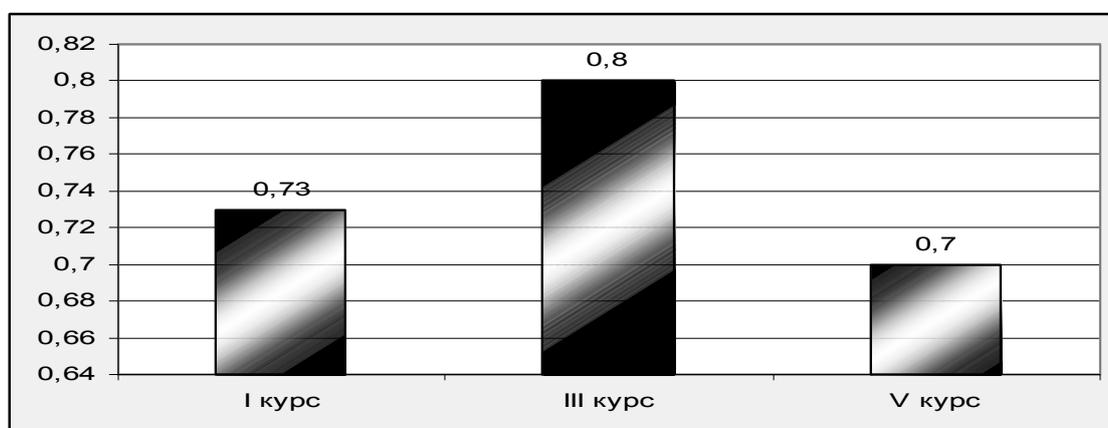


Рис. 2.14. Средние арифметические показатели профессиональной идентичности студентов I, III, V курсов технического вуза

Таким образом, видно, что доминирующий тип профессиональной идентичности у студентов - будущих инженеров данной выборки – является «преждевременная идентичность», которая характеризуется высокими показателями по авторитарности и самыми низкими – по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не

осознается. Профессиональная идентификация происходит больше под воздействием внешних факторов: преподавателей, родителей, в целом ситуации.

Сопоставление профессии, профидентичности, профпригодности, и профессиональной готовности, по мнению Л.Б. Шнейдер, возможно в координатах человеческой активности: профессия соответствует уровню внешней активности и представляет профессиональную (обычную) занятость чем-то, профидентичность соответствует уровню внутренней активности, проявляется в личностной значимости профессиональной активности человека, т.е. является содержанием. Профессия представляет собой социально-объективную часть профессионального континуума человеческой активности, профпригодность и профготовность - формальные реальности, а профидентичность - неформальную, субъективную реальность. В этом смысле профессия и профидентичность связаны каузальной зависимостью как причина и следствие.

Рассмотрим процентное соотношении выявленных типов профессиональной идентичности у студентов технических специальностей на разных временных этапах обучения (см. рис. 2.15).

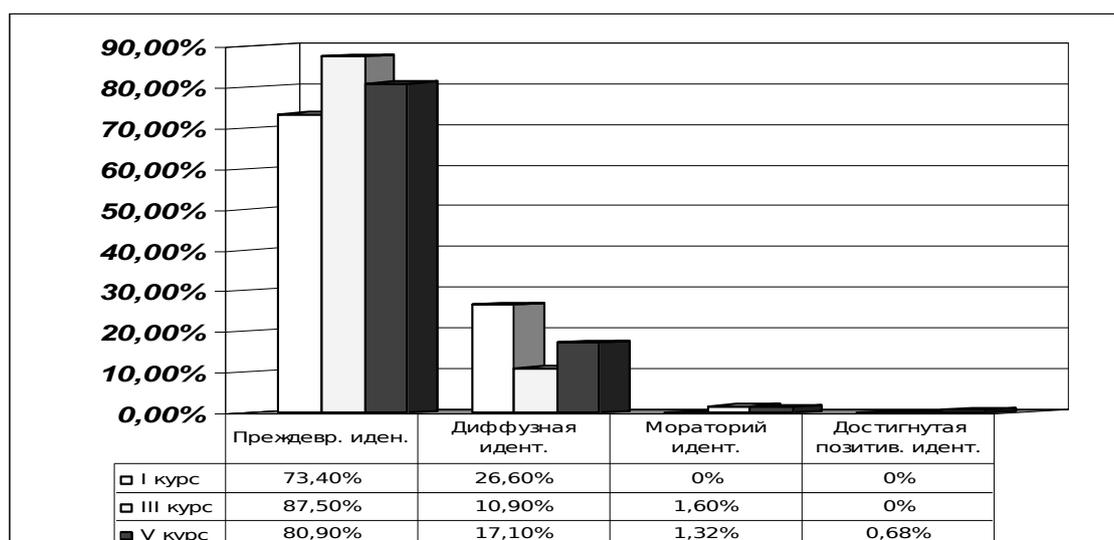


Рис. 2.15. Преобладающие типы профессиональной идентичности у студентов разных курсов технического ВУЗа

Согласно полученным результатам, профессиональная идентичность в процессе специализации не становится позитивной, а наоборот, профидентичность студентов – будущих инженеров не зависит от личностно значимых ценностей, убеждений, видения себя в профессии. Эти детерминанты не значимы для респондентов, а преждевременная идентичность является результатом отрицательного оценивания своих профессионально важных качеств, тенденции к снижению таких волевых качеств, как инициативность, целеустремленность, низкого уровня рефлексии.

У более 18 % студентов выборки выявлена диффузная идентичность – идентичность, при которой не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать. Критериями диффузной идентичности являются: средняя удовлетворенность собой и своими возможностями; сомнение в ценности своей личности; ригидность «Я-концепции» и т.д. При таком статусе личности нарушены хронотопы – и в будущем и настоящем существует на неосознанном уровне неопределенность ситуации, обостренное осознание отчужденности.

Достигнутая позитивная профессиональная идентичность обнаружена у одного студента, что составляет 0,68 % от всей выборки студентов пятого курса. Данный факт позволяет нам сделать вывод о том, что профессиональная идентичность как многомерный и интегративный феномен, обеспечивающий целостность, тождественность и определенность человека в процессе профессионализации, также обуславливается развитием рефлексии.

Профессионализация тесно связана с таким психологическим механизмом, как профессиональная идентификация. Познание себя как представителя той или иной профессии формируется на основании многократных сопоставлений и сравнений себя с другими людьми, с преподавателями как носителями профессиональных ценностей, норм и модели поведения.

Согласно проведенному математическому анализу значимые различия по профессиональной идентичности как критерию профессиональной рефлексии на разных курсах обучения в ВУЗе по критерию Манна-Уитни не выявлены. Таким образом, в процессе получения высшего образования у студентов технических специальностей намечается тенденция формирования преждевременной идентичности, то есть идентификация происходит больше под воздействием внешних факторов: преподавателей, родителей, в целом социально-экономической ситуации в стране. Количественные результаты приведены в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Результаты статистической обработки данных студентов I, III и V курсов

для выявления значимых различий формирования профессиональной идентичности

Переменные	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень значимости
	I курс	III курс	U	Z	
Профессиональная идентичность	20132,00	10249,00	6421,000	0,928598	0,353105
Переменные	III курс	V курс	U	Z	Уровень значимости
Профессиональная идентичность	24807,50	21552,50	10967,50	0,73155	0,464446

Таким образом, значимые различия формирования профессиональной идентичности среди студентов разных курсов не выявлены. На процесс отождествления студентами с выбранной профессией и специализацией, прежде всего, влияют внешние факторы: преподаватель, социальная ситуация в целом и не зависит от самого студента, что приводит к низкому уровню профессионального самоопределения и профессиональной рефлексии.

Далее, обобщая исследованные критерии, рассмотрим динамику развития профессиональной рефлексии студентов – будущих инженеров.

2.3. Уровни развития и динамика профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей

Изучение качества современной профессиональной подготовки можно проследить путем выявления особенностей развития основных составляющих профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

Так, высшее техническое образование как определенная объективная реальность, которая предъявляет к человеку свои требования, влияет и детерминирует поведение, должно быть направлено на развитие рефлексивности, профессиональных склонностей, профессиональной направленности, формирование позитивной профессиональной идентичности, прогностических способностей, профессионально важных качеств в целом, как необходимых ресурсов профессионального развития каждого студента технического направления подготовки. Именно благодаря такому подходу будет реализован основной принцип современной педагогики – «гуманизация образования».

Нахождение индивидуального ресурса профессионального развития личности, по С.А. Дружилову [61, с. 20], позволит создать психолого-педагогические условия для повышения качества подготовки специалистов в техническом вузе. Критериями сформированности профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей являются ее структурные компоненты:

- 1) рефлексивность (способность к рефлексии);
- 2) профессиональные склонности и мотивы; профессиональная направленность;
- 3) способность к прогнозированию;
- 4) профессиональная идентичность;
- 5) профессиональные умения и знания.

В целом, можно утверждать, что все компоненты профессиональной рефлексии у студентов (профессиональные склонности и мотивы, рефлексивность, профессиональная идентичность, профессиональные умения и знания, способность к прогнозированию) не имеют позитивной устойчивой динамики в процессе высшего технического образования.

Динамика различий компонентов профессиональной рефлексии отражена на рис. 2.16.

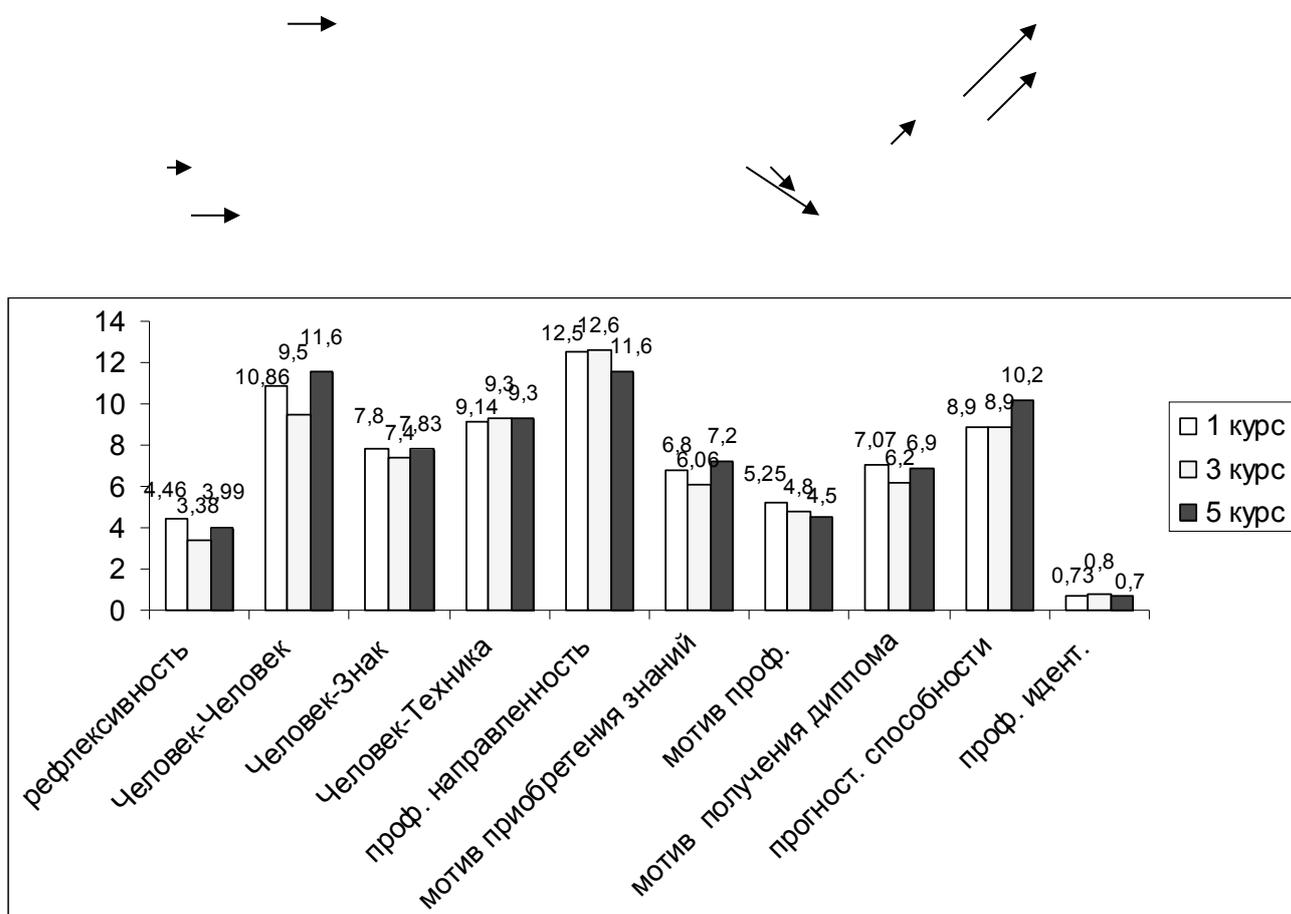


Рис. 2.16. Динамика различий компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей

Условные обозначения: → значимые различия (согласно критерию Манна-Уитни).

Таким образом, согласно результатам математической обработки полученных данных, можно говорить о значимых изменениях в процессе обучения в вузе технического профиля:

- уровень рефлексивности студентов снижается сразу после первого года обучения и повышается после третьего курса;
- значимые различия в профессиональных склонностях студентов выявлены только в сфере «Человек - Человек», эта склонность наиболее выражены у студентов исследуемой выборки;
- профессиональные склонности в сфере «Человек - Знак» и «Человек - Техника» остаются неизменными;
- отсутствует динамика в сфере профессиональной направленности личности;
- в процессе специализации тенденция к увеличению позитивной профессиональной идентичности не обнаружена;
- в процессе обучения внешний мотив «получение диплома» возрастает от третьего к пятому курсу, а внутренний профессиональный мотив значительно снижается в процессе всей подготовки;
- наиболее успешно развиваются прогностические способности студентов, выявлена постоянная позитивная динамика.

Для выявления количественного распределения студентов по уровням профессиональной рефлексии (низкий, средний, высокий), был распределен диагностический инструментарий в соответствии на три уровня (см. таблицу 2.6).

Таблица 2.6.

Распределение психодиагностического инструментария структурных компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей по уровням

Методики изучения уровня профессионального самоопределения студентов технических специальностей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1. Опросник «Рефлексия» - диагностика уровня рефлексивности	показатели, меньшие 4-х стенов, - свидетельство низкого уровня развития	результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов - индикаторы среднего уровня рефлексивности	Результаты методики, равные или больше, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой

	рефлексивности		рефлексивности
Продолжение табл. 2.6.			
2. Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов Т.Д. Дубовицкая	0 - 4 балла - низкий уровень профессиональной направленности	5 - 13 баллов - средний уровень профессиональной направленности	14 - 18 - высокий уровень профессиональной направленности
3. Мотивы обучения в вузе у студентов - опросник по Т.И. Ильиной			
3.1. Мотивация «приобретение знаний»	0 - 4,2	4,3 - 8,5	8,6 -12,6
3.2. Мотивация «овладение профессией»	1-3,9	4,0-6,9	7,0-10
3.3. Мотивация «получение диплома»	1-3,9	4,0-6,9	7,0-10
4. Опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой			
4.1. Оценка своих умений	0-7	8-14	15-20
4.2 Оценка своего эмоционального отношения	0-7	8-14	15-20
4.3 Оценка своих профессиональных предпочтений	0-7	8-14	15-20
5. Экспертные оценки по гуманитарным предметам	3-3,5	3,6-4,5	4,6-5
6. Экспертные оценки по профильным дисциплинам	3-3,5	3,6-4,5	4,6-5
7. Методика «Способность к прогнозированию»	3-3,5	3,6-4,5	4,6-5
8. Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер	0-1,0 – преждевременная идентичность; 2,0-3,0 – мораторий идентичности; 4,0 и выше – псевдоидентичность	1,0-2,0 – диффузная идентичность;	4,0 – достигнутая позитивная идентичность

Высокие показатели по тесту уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой свидетельствуют о том, что студент стремится к овладению избранной профессией, получаемая им профессия нравится ему; он хочет в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии и т.д.; Низкие показатели свидетельствуют о том, что

студент вынужденно учится на данном факультете; поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами, например подчинением требованиям родителей, близостью к дому и др.

Для интерпретации данных опросника профессиональной готовности (ОПГ) Л.Н. Кабардовой необходимо учитывать оценивание профессиональных склонностей согласно трех компонентов: оценка своих умений; оценка своего эмоционального отношения; оценка своих профессиональных пожеланий, предпочтений. Если один компонент значительно превышает другие, то данная профессиональная склонность и готовность у респондента не выражена.

В методике изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер не были выделены уровни идентичности, но согласно описаний, мы отнесли преждевременную, псевдоидентичность и мораторий идентичности как статусы, которые наименее соответствуют выбору респондента, в статусе диффузной идентичности как в переходном статусе возможен выход на позитивную идентичность, поэтому мы отнесли диффузную идентичность к среднему уровню.

Профессиональные знания и умения студентов в нашем исследовании изучались с помощью экспертных оценок по гуманитарным и профильным предметам. В целом, оценки дублируют друг друга. Существует положительная динамика в экспертном оценивании. То есть, в процессе получения высшего технического образования, студенты приобретают необходимые навыки для успешного овладения материалом.

(В Приложении Б представлены обобщенные экспериментальные данные динамики всех структурных компонентов профессиональной рефлексии согласно уровней).

Таким образом, рассмотрев динамику показателей профессиональной рефлексии студентов технических специальностей, можно сделать вывод, что компоненты профессиональной рефлексии развиваются неравномерно,

позитивная динамика наблюдается только в процессе формирования прогностических способностей, профессиональных склонностей в сфере «Человек-Человек» и профессиональной направленности личности. Мотивация обучения в вузе снижается, внутренние мотивы: «приобретения знаний» и «овладения профессией» становятся менее значимыми, по сравнению с внешней мотивацией «получение диплома». Для студентов технического профиля свойственен средний уровень рефлексивности как способности к рефлексии, который и остается на данном уровне в процессе получения высшего образования. Экспертные оценки профессиональных знаний и умений по профильным и гуманитарным дисциплинам симметричны, то есть успешность студента, его компетентность добывается как на специализированных технических специальностях, так и на гуманитарных.

Обобщая выше представленные критерии и показатели компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей все респонденты были распределены на три уровня развития профессиональной рефлексии: низкий, средний и высокий (см. таблицу 2.7).

Таблица 2.7.

Количественное распределение будущих инженеров по уровням профессиональной рефлексии (в %)

N=425

Уровень профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей	Количество студентов на I курсе		Количество студентов на III курсе		Количество студентов на V курсе	
	Абсолютное количество	в %	Абсолютное количество	в %	Абсолютное количество	в %
Высокий	26	17,33	23	15,33	42	28,00
Средний	75	50,00	76	50,67	67	44,67
Низкий	49	22,8	51	34,00	41	27,33

Таким образом, высокий уровень профессиональной рефлексии студентов технического профиля подготовки характеризуется следующими критериями: высоким уровнем рефлексивности, высоким уровнем профессиональной направленности: внутренние мотивы обучения в ВУЗе, психологическая готовность (высокий уровень оценивания своих умений, позитивного эмоционального отношения, профессиональных предпочтений) работать в системах: «Человек-Техника», «Человек-Знак» и «Человек-Человек», высший уровень развития прогностических способностей, позитивная профессиональная идентичность, профессиональная компетентность: профессиональные знания и умения по специальным и гуманитарным дисциплинам.

Студенты со средним уровнем профессиональной рефлексии обладают достаточным уровнем рефлексивности, наличием как внутренних мотивов к обучению в ВУЗе: мотив «приобретение знаний» и мотив «овладение профессией», так и внешних мотивов: «получение диплома»; в сфере профессиональной готовности характеризуются невыраженными профессиональными склонностями, при чем последующий выбор места работы может быть не связан со сферами «Человек-Техника» и «Человек-Знак». Средний уровень успеваемости по профильным и гуманитарным дисциплинам, способности к прогнозированию. Преобладающий статус идентичности – «диффузный», то есть переходный, находится в процессе становления.

Низкий уровень профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей можно описать так: низкий уровень рефлексивности, несформированная профессиональная направленность личности, которая выражается в наличии незначимых личностных мотивов у студентов выбора высшего учебного заведения и в целом профессии, неготовности осуществлять профессиональную деятельность: низкий уровень самооценивания своих умений, негативное эмоциональное отношение и нежелание работать в сферах, связанных непосредственно с

обучением в университете, значительное превалирование внешних мотивов обучения. Низкий уровень прогностических способностей, знаний по профильным и гуманитарным дисциплинам. Навязанная профессиональная идентичность, т.е. «преждевременная идентичность».

Согласно показателей, представленных в таблице 2.7 видно, что более 48,5 % респондентов можно отнести к группе со средним уровнем профессиональной рефлексии. У 77 студентов разных курсов из общей выборки 425 человек – выявлен высокий уровень профессиональной рефлексии, что составляет примерно 20 % всей выборки.

Группа с самым высоким количеством респондентов с низким уровнем профессиональной рефлексии – это студенты третьего курса, 34 % студентов обладают низким уровнем рефлексивности.

Таким образом, согласно полученным результатам, можно сделать вывод, что целесообразно проводить целенаправленную работу по формированию профессиональной рефлексии со студентами III курса, так как именно на этом этапе обучения снижается в целом все компоненты профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки.

Формирование и развитие профессиональной рефлексии является одним из центральных моментов в становлении профессионализма человека. С помощью метода математической статистики – корреляционного анализа – были выявлены компоненты профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

В таблице 2.8. представлена обработка эмпирических данных с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 2.8.

Результаты статистической обработки эмпирических данных с помощью критерия ранговой корреляции Спирмана

Переменные	Переменные	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>t(N-2)</i>	Уровень значимости <i>p-level</i>
Рефлексия	Ч-3 1	425	0,034165*	0,680278*	0,496726*
Рефлексия	Ч-3 2	425	-0,013353	-0,265735	0,790581
Рефлексия	Ч-3 3	425	-0,024585	-0,489387	0,624839
Рефлексия	Ч-Т 1	425	0,051508*	1,026353*	0,305352*
Рефлексия	Ч-Т2	424	0,028983	0,576997	0,564269
Рефлексия	Ч-Т3	425	0,027972	0,556861	0,577937
Рефлексия	Ч-П 1	425	-0,033544	-0,667897	0,504589
Рефлексия	Ч-П2	425	-0,017293	-0,344186	0,730889
Рефлексия	Ч-П 3	425	-0,043749	-0,871425	0,384050
Рефлексия	Ч-Х 1	425	0,012098	0,240757	0,809868
Рефлексия	Ч-Х2	425	-0,011379	-0,226448	0,820970
Рефлексия	Ч-Х 3	425	-0,023753	-0,472816	0,636605
Рефлексия	Ч-Ч 1	425	-0,025339	-0,504404	0,614258
Рефлексия	Ч-Ч2	425	-0,011326	-0,225396	0,821787
Рефлексия	Ч-Ч 3	425	0,038050*	0,756770*	0,449639*
Рефлексия	Прогнозирование	425	0,551931**	5,186987**	0,000000**
Рефлексия	Знания	425	0,095103**	1,898740**	0,058327**
Рефлексия	Диплом	425	0,023363	0,464447	0,642583
Рефлексия	Профессия	425	0,165343**	3,327765**	0,000958**
Рефлексия	Проф. идентичность	425	0,041057*	0,785063*	0,432926*
Рефлексия	Уровень профессиональной направленности	425	0,055960*	0,491357*	0,623475*
Рефлексия	СД	425	0,146921**	2,734770**	0,006571**
Рефлексия	ГД	425	0,151241**	2,779399**	0,005758**

** - ярко выраженная корреляция

* - тенденция взаимосвязи

Таким образом, благодаря выявлению корреляционных взаимосвязей рефлексивности с другими компонентами, можно выделить компоненты профессиональной рефлексии студентов - будущих инженеров, которые являются одновременно психологическими условиями формирования

профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей (см. рис. 2.17).

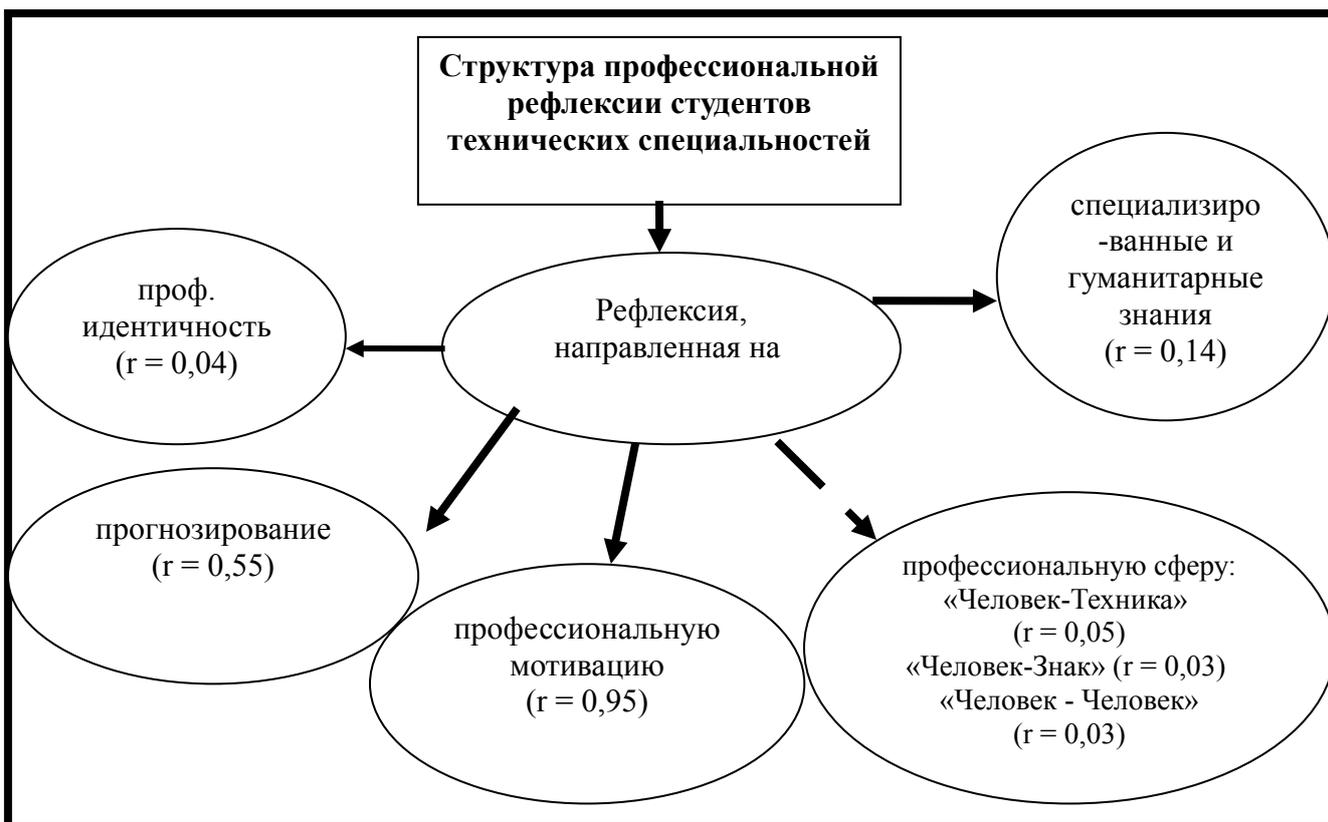


Рис. 2.17. Экспериментальная модель компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей. Условные обозначения: → корреляция, - → - тенденция к корреляции.

Таким образом, профессиональная рефлексия студентов технических специальностей характеризует процесс реализации внутренней психической деятельности субъекта по отношению к профессиональным мотивам, соответствующим профессиональным предпочтениям, выражающиеся в психологической готовности работать в данной сфере, прогнозированию своего будущего, знаниям, специализированным и гуманитарным, а также профессиональной идентичности. Именно позитивное проявление данных психологических характеристик, их осознание будет способствовать развитию индивидуальных ресурсов студентов – будущих инженеров в выбранной ими специальности.

Следовательно, успешность профессиональной деятельности определяется на основании двух основных критериев: объективного, который

характеризует результативность труда, и субъективного, связанного в целом с индивидуальными особенностями профессионального самоопределения личности и профессиональной рефлексии. Профессионализация сопровождается изменением человека в целом – развитием его индивидуальных, личностных, субъективных качеств, формированием индивидуальности и осознанием себя как профессионала.

Профессиональная рефлексия в данном случае отражает «индивидуальную профессионализацию человека», содержание именно индивидуального профессионального развития человека. Таким образом, согласно результатам констатирующего экспериментального исследования, было выявлены основные компоненты профессиональной рефлексии студентов технических ВУЗов, уровень ее развития и динамики, которые работы по формированию профессиональной рефлексии.

Выводы ко второй главе

Анализируя результаты констатирующего эксперимента по проблеме профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки, можно сделать следующие выводы:

1. Под профессиональной рефлексией студентов технических специальностей мы понимаем интерпсихическую и интрапсихическую рефлексию, которая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания таких психологических регуляторов профессиональной деятельности, как: «Образ объекта» и «Образ самого субъекта» профессиональной деятельности.

2. В качестве компонентов профессиональной рефлексии студентов технических специальностей мы рассматриваем степень сформированности основных психических регуляторов профессиональной деятельности, а именно рефлексивность, профессиональную направленность личности: профессиональные склонности и мотивы, способность к прогнозированию,

профессиональные знания и умения, а также профессиональную идентичность.

3. Основопологающим компонентом профессиональной рефлексии является рефлексивность. Показатели рефлексивности у студентов технического профиля подготовки к третьему курсу снижаются и повышаются к пятому до уровня первого курса. У более 38 % студентов от общей выборки выявлен низкий уровень рефлексивности и низкая динамика формирования профессиональной рефлексии в процессе профессиональной подготовки.

4. Профессиональная направленность студентов как необходимый компонент профессиональной рефлексии развивается недостаточно. Профессиональные склонности в сферах «Человек-Техника», «Человек - Знак» и «Человек - Человек», которые влияют, в целом, на профессиональную готовность личности работать в профессии, также не претерпевают заметных изменений в процессе обучения. Мотивация в процессе получения высшего образования изменяется, внешние мотивы усиливаются, внутренние (мотивы получения знаний и профессии) снижаются.

5. Развитие прогностических способностей имеет более позитивную динамику по сравнению с другими компонентами профессиональной рефлексии студентов технических специальностей. Уровень прогностических способностей у студентов в процессе получения высшего технического образования значительно повышается.

6. Профессиональная идентичность студентов как многомерный и интегративный феномен, который обеспечивает их целостность, тождественность и определенность в профессии, также обуславливается развитием рефлексии. Согласно полученным результатам констатирующего эксперимента, профессиональная идентичность в процессе специализации не становится позитивной, а у более чем 80 % студентов изучаемой выборки была выявлена преждевременная идентичность, которая является

результатом отрицательного оценивания своих профессионально важных качеств, тенденции к снижению таких волевых качеств, как инициативность, целеустремленность. В целом, профессиональная идентичность формируется под воздействием внешних факторов: преподавателей, социальной ситуации, внутренние механизмы личности, такие как рефлексия, не задействованы.

7. Развитие компонентов профессиональной рефлексии происходит неравномерно. Для студентов технического профиля свойственен средний уровень рефлексивности как способности к рефлексии, который и остается на данном уровне в процессе получения высшего образования. Экспертные оценки профессиональных знаний и умений по профильным и гуманитарным дисциплинам симметричны, то есть успешность студента, его компетентность добывается как на специализированных технических специальностях, так и на гуманитарных.

8. Критериями профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей являются такие личностные свойства, как:

- 1) особенности развития рефлексивности (способность к рефлексии);
- 2) профессиональная направленность: профессиональные склонности и мотивы;
- 3) способность к прогнозированию;
- 4) профессиональная идентичность;
- 5) профессиональные умения и знания.

Согласно выделенных критериев, были установлены уровни профессиональной рефлексии студентов технического профиля подготовки: низкий, средний и высокий. И зафиксировано преобладание среднего и низкого уровней, что позволяет сделать общий вывод о недостаточности ее развития в процессе обучения и необходимости целенаправленной работы по ее формированию.

Материалы второго раздела опубликованы в следующих статьях автора:

1. Косцова М.В. Изучение уровней рефлексивности у студентов технического направления подготовки / М.В. Косцова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»: [зб.наук.пр.]. – 2012. – Вип. 25. – С.353-357.
2. Косцова М.В. Особенности профессиональной идентичности студентов технических специальностей в аспекте изучения профессиональной рефлексии / М.В. Косцова // Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: Зб. наук. праць / За заг. ред. д. психол. н., проф.. Н.Є. Завацької. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2012. - С. 191 – 194.
3. Косцова М.В. Экспериментальная модель детерминант профессиональной рефлексии студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Актуальні проблеми практичної психології. збірник наукових праць. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2012. - С. 283 – 286.
4. Косцова М.В. Особенности профессиональной готовности и преваг студентов технических специальностей в аспекте изучения профессиональной рефлексии – збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік. – Київ, НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 264-266.
5. Гришина А.В., Косцова М.В. Динамика мотивации обучения в вузе студентов технических специальностей / А.В. Гришина, М.В. Косцова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. - № 37 (61). – С. 274-277.
6. Косцова М.В. Критерии, показатели и уровни развития профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Украина на интеллектуальной карте мира: материалы докладов научно-практической конференции СНО при кафедре

гуманитарных дисциплин / под. общ. ред. В.В. Дмитриевой. –
Севастополь, СКУАЭиП, 2013. – С. 163-170.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В разделе представлено теоретико-методологическое обоснование формирующего эксперимента, в частности, использование рефлексивных практикумов и психологических тренингов как наиболее эффективных методов развития профессиональной рефлексии, направленной на профессиональную деятельность инженеров, описаны содержательные и процессуальные аспекты апробации авторской программы по развитию компонентов профессиональной рефлексии. Приведены качественные и количественные результаты формирующего эксперимента, анализируются значимые различия среди результатов студентов экспериментальной и контрольной групп, представлены результаты статистической обработки данных, которые определяют надежность и достоверность полученных результатов.

3.1. Теоретическое обоснование и модель формирования профессиональной рефлексии у студентов-инженеров

В условиях модернизации деятельности высших учебных заведений в Украине ведена новая система ценностей и целей образования, основанная на идеях личностно-ориентированной педагогики. Все больше обговариваются темы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. Таким образом, в процессе обучения у студента должна формироваться не только профессиональная компетентность, позволяющая решать конкретные профессиональные задачи, но и личностная, основная задача которой осознать свои личностные ресурсы, позволяющие раскрыть личность в профессии.

По мнению С.А. Дружилова именно «индивидуальный ресурс профессионального развития как некоторая совокупность свойств человека,

рассматриваемая как внутренний потенциал (ресурс), который обеспечивает возможность успешного освоения профессии, высокоэффективную профессиональную деятельность и развитие профессионала [61, с. 19].

В рамках изучения профессиональной рефлексии нами были выделены и экспериментально подтверждены компоненты профессиональной рефлексии студентов технических специальностей, а именно рефлексивность, профессиональная направленность личности: профессиональные склонности и мотивы, способность к прогнозированию, профессиональные знания и умения, а также профессиональная идентичность. Эти существенные компоненты профессиональной рефлексии студентов технического профиля подготовки, по нашему мнению, и являются индивидуальными ресурсами профессионального развития студентов, а также психологическими условиями формирования профессиональной рефлексии студентов в процессе профессионализации.

По мнению зарубежных исследований, профессиональный рост осуществляется благодаря особым, так называемым метанавыкам (*meta-skills*), к которым относятся: 1) быстрое освоение новых способов обучения и самообучения; 2) развитая способность к саморефлексии; 3) высокая адаптивность; 4) высокий уровень самоэффективности, иными словами, осознанная способность справляться с различными ситуациями в ходе осуществления служебной деятельности [61, с. 23].

В основе развития профессиональной рефлексии лежит способность к рефлексии - рефлексивность. Проблема развития рефлексии в процессе обучения поднимается многими современными авторами, в том числе Н.Г. Алексеевым [2], О.С. Анисимовым [9], И.Г. Безотосовой-Курбатовой [16], И.В. Вачковым [29], В.К. Зарецким [75], Т. В. Разиной [153], И.И. Ревякиной [154], И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым [169], Н.Ф. Шевченко [198], Г.П. Щедровицким [202] и др.

В современных условиях образования основной задачей, стоящей перед обучающимися и преподавателями, становится не столько освоение

научно-предметных знаний, сколько их порождение и проектирование способов употребления.

На сегодняшний день существует ряд методов обучения рефлексии: создание на рабочем месте рефлексивной среды (С.Ю.Степанов), использование различного рода игр, объединенных в учебные сессии (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий), культивирование механизмов личностной и интеллектуальной рефлексии в ситуации лабораторного эксперимента путем решения нестандартных, творческих задач (В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов). По мнению И.В. Вачкова, развитие рефлексии может осуществляться при коммуникациях в совместной деятельности, в имитационных и организационно - деятельностных играх, при проведении психологических тренингов, при коллективном решении задач, при взаимоотношениях в организационных системах [30].

Е.И.Исаев и В.И. Слободчиков [176] выделяют три уровня перехода профессионального сознания в самосознание будущего педагога: объективный, задачный и проблемный. Объективный уровень, на котором доминирует ориентация на предмет деятельности: субъект не видит собственную деятельность во всей ее структурной расчлененности, он поглощен непосредственным процессом ее осуществления. Анализ деятельности осуществляется им через перечисление используемых методов и приемов работы. Задачный уровень, на котором деятельность рассматривается как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной цели. Сознание выступает в форме мышления, строящего образ ситуации деятельности и переводящего его в задачу как цель в данных условиях. Затруднения в деятельности рассматриваются как неудача в выборе способа достижения поставленной цели. Преодоление затруднения предполагает выход в рефлексивную позицию, проблематизацию используемого способа, его преобразование.

Также в работах Г.П. Щедровицкого [202] описан так называемый механизм «рефлексивного выхода»: новая позиция деятеля, характеризующаяся

относительно его прежней рефлексивной позиции с соответствующими «рефлексивными знаниями». Схема рефлексивного выхода будет служить первой абстрактной модельной характеристикой рефлексии в целом. Рассматривая отношения между прежними деятельностями (или вновь проектируемой деятельностью) и деятельностью индивида в рефлексивной позиции, можно заметить, что последняя как бы поглощает первые (в том числе и ту, которая еще только должна быть произведена); прежние деятельности выступают для нее в качестве материала анализа, а будущая деятельность - в качестве проектируемого объекта (см. рис. 3.1).

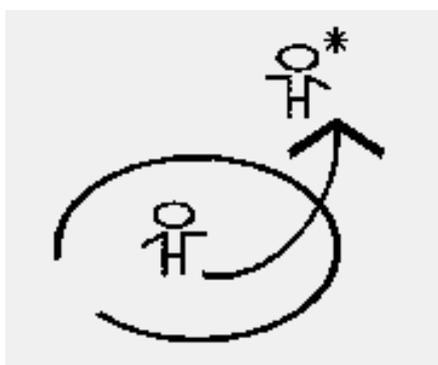


Рис. 3.1. Схема рефлексивного выхода по Г.П. Щедровицкому

Н.Г.Алексеев [2], который отождествлял рефлекссию с особым видом мышления, в основании проектирования условий его развития видит в представлении о механизме акта рефлексии. Структура этого механизма включает в себя следующие мыслительные действия:

- 1) произвольную остановку предшествующего и подлежащего рефлексии действия или размышления;
- 2) их фиксацию в существенных узлах во внутреннем (как правило - вербальном) плане или – что более продуктивно – вынесенном вовне, т.е. письменном;
- 3) объективацию, т.е. переработку (переоформление) сделанных фиксаций в объект (объекты), выражаемые в различных схемах, что обеспечивает общее видение и понимание рефлекслируемого содержания, а также возможность последующего использования полученных результатов как для изучения и исследования, так и для организации собственной (так и

других лиц) деятельности. Действие указанного механизма предполагает наличие двух обязательных условий: отстранения от ценностных установок рефлексующего и сохранения содержания рефлексивного, ибо именно оно является объектом рефлексии.

Спецификой развития рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии, по мнению И.Г. Безотосова-Курбатовой, является переход рефлексии из социально-психологической сферы в ее когнитивную и герменевтическую, а затем в экзистенциальную сферы. Развитию рефлексии будущих инженеров-педагогов должны способствовать внутриличностные рефлексивные механизмы (рефлексивный выход, рефлексивное поглощение, объективация и др.) [16].

Вслед за А.В. Карповым, разрабатывающим в настоящее время новую парадигму исследования рефлексии - структурно-полипроцессуальную [92], М.Ю. Двоглазова выделяет в личностной рефлексии внешнюю и внутреннюю структуру, внутренняя структура которой характеризует процесс реализации внутренней психической рефлексивной деятельности субъекта [57]. Предметом анализа личностной рефлексии являются индивидуальные особенности человека.

Основным способом получения новых знаний является рефлексивный анализ. Он реализуется при помощи вопросов констатирующего характера, таких, как «Кто я?», ответ на который дает представление о ролевых, статусных характеристиках субъекта, «Какой я?» - формирует представление о физических и психологических чертах, «Что я хочу?» - способствует осознанию мотивации, ценностей, интересов человека, «Что я могу?» - расширяет представления о собственных способностях, возможностях, «Что мне принадлежит?» - познание идеальных и материальных ценностей, обладание которыми значимо для человека.

Рефлексивный анализ реализуется не только с помощью вопросов, направленных на самопознание, но и через вопросы, способствующие самопониманию, вопросы причинного характера, а именно: «Почему мне

удалось выполнить?» (способствует пониманию того, какие способности и возможности помогли реализовать намеченную цель), «Почему я так поступил?» (определяет понимание мотивов, потребностей, своих физических и психических характеристик и т.д.).

Рефлексивный анализ, а значит, и личностная рефлексия способствуют развитию адекватности, содержательности и структурированности «образа я», на основе понимания своих актуальных и потенциальных возможностей, целей, осознания их иерархизации по степени необходимости и достаточности и способов их реализации. Причем «чем тщательнее рефлексивный анализ, тем точнее проекты самоизменения, саморазвития» [57].

В поликомпонентной модели рефлексивного анализа С.Д. Неверкович выделяет следующие его стадии (структурные компоненты): 1) интенция на овладение собственной деятельностью; 2) конструирование; 3) организация; 4) схематизация;. 5) объективация; 6) креативный компонент [138, с.91].

Личностная рефлексия, которая сегодня лежит в основе психотерапевтической и тренинговой деятельности, вырывает человека из непрерывного потока жизни и заставляет стать во внешнюю позицию по отношению к самому себе. Именно эта способность может рассматриваться как путь к переосмыслению стереотипов собственного опыта и, по словам Я.А. Пономарева, выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия как «зеркало», отражающее все происходящее в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [151].

Появление этой функции рефлексии связано с тем, что как всякой самоорганизующейся системе, личности необходима «обратная связь». Для самоуправления и саморегуляции не обойтись без хорошо отлаженной системы обратной связи. Однако рефлексия не есть сама обратная связь, подобно тому, как обычное зеркало, отражающее внешний облик человека,

не является само по себе обратной связью, а лишь средством, способом или механизмом, с помощью которого эту обратную связь можно получить.

Рефлексия как механизм обратной связи в жизнедеятельности человека – это не только некий результат (изображение в зеркале), но и процесс, который связан с внутренними преобразованиями - осмыслением и переосмыслением стереотипов мышления и их эвристическим преодолением, вплоть до образования новых креативно-инновационных содержаний сознания, хотя и этим роль самой рефлексии вовсе не ограничивается.

Рефлексия в коммуникациях и совместной деятельности называется социальной рефлексией. Выход в позицию «над» и «вне» позволяет партнерам не только прогнозировать действия друг друга, но и, корректируя свои действия, влиять на партнера, все глубже проникая в глубины взаимопонимания или, напротив, намеренно вводя партнера в заблуждение [180].

Данный тип рефлексии связан с имитационным моделированием и организационно-деятельностными играми, с принятием групповых решений, с исследованием проблем взаимоотношений в организации и образовательным процессом в целом. При этом сама практика порождения рефлексивных процессов, выявление условий их возникновения и функционирования в системе используется в разных формах работы. Преобладающее число конкретно-научных исследований рефлексии связано с изучением ее как процесса.

На основании приведённой модели мышления И.Н. Семёнов и С.Ю. Степанов выделяют два вида рефлексии: личностную, как осмысление себя и своей мыслительной деятельности (связана с оценкой себя и поднятием мотивации), и интеллектуальную, как доступный для сознания поиск способов и средств для регуляции мышления, решения задач. Здесь необходимо выделить некоторые параметры «рефлексивного-нерефлексивного» мышления, которые будут необходимы в дальнейшем для понимания содержания, выделенной в методике для изучения рефлексии,

шкалы рефлексии способа мышления. Это следующие параметры: гибкость-ригидность, рефлексивность (как осознание цели, способов, процесса мышления) - импульсивность (предполагает интуитивный процесс мышления), абстрактность (ориентация на целое) - конкретность (ориентация на части), способность к обобщению (схематизации), использование логических критериев, каузальность.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в экспериментальном исследовании выявили следующие типы интеллектуальной рефлексии в решении творческих задач: экстенсивную, интенсивную и конструктивную. Экстенсивная рефлексия контролирует и определяет движение в очевидном для субъекта предметном содержании, интенсивная - регулирует ситуации, конструктивная - организует целостность протекания мыслительного процесса [179]. Данные типы рефлексии тесно взаимосвязаны. При помощи экстенсивной рефлексии осуществляется фиксация сделанных шагов и достигнутых промежуточных результатов. Интенсивная рефлексия направлена на активизацию мыслительного процесса через вопросы и оценки, результатом чего является осознание предметных оснований совершаемой деятельности, средств и способов достижения успешного решения. При этом успешное решение любой задачи обуславливается конструктивным построением адекватной предметной перспективы последующего поиска. Конструктивная рефлексия выступает одним из механизмов гештальт - образования (т.е. возникновения гештальтов как принципов решения или моделей предметного видения субъектами проблемной ситуации и их смены), в то время как два других вида рефлексии (экстенсивная и интенсивная) обеспечивают реализацию и исчерпание уже сложившихся ранее гештальтов.

Под личностной рефлексией, по мнению И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова, понимается переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным Я содержаний своего сознания. Данный процесс также

включает ряд этапов: репродукция стереотипов, регрессия переживаний, кульминация инноваций [179, с. 100].

В настоящее время рефлексия исследуется в таких аспектах, как формирование рефлексивных умений у студентов - С.И. Вострокнутовым [36], Ю.И. Лобановой [124], Н.И. Повякель [126], И.М. Скитяевой [173], Н.Ю. Стоюхиной [181].

«Рефлексивные умения» педагогов-психологов, по мнению С.И. Вострокнута, - это умения в процессе профессиональной деятельности занимать позицию «стороннего» наблюдателя, «выходить» из деятельности и исследовать возникающие проблемы «извне», осознавать и оценивать себя, других участников психолого-педагогического процесса и на основе полученной информации творчески корректировать свою деятельность и проектировать новую. В соответствии с рефлексивным способом решения проблем рефлексивные умения делятся на следующие: умение решать профессиональную проблему различными способами; умение моделировать всевозможные результаты решения профессиональной проблемы; умение интуитивно чувствовать противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы; умение выбирать оптимальный способ и результат решения профессиональной проблемы, основываясь на интуиции и анализе всех «за» и «против» того или иного способа и результата решения профессиональной проблемы; умение своевременно обнаруживать ошибки, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы, и ликвидировать их; умение анализировать свои действия: а) «здесь и сейчас»; б) по окончании решения профессиональной проблемы; в) в перспективе; умение проводить самоанализ Я-концепции [36].

В работе И.М. Скитяевой выделяется специфический операционный состав рефлексии как самостоятельного психического процесса, представленный определенными рефлексивными стратегиями: мыслительными, децентрации и актуализации [173].

Таким образом, методы формирования рефлексивности рассматриваются современными авторами по-разному и соответствуют определенной теории рефлексии. В целом, необходимым условием формирования рефлексии у студентов в процессе обучения, неформального образования является создание так называемой «рефлексивной среды», то есть условий, который поощряют и стимулируют выход личности в рефлексию, обращение к своему внутреннему миру, своему опыту. Именно таким образом формируется «рефлексивная позиция» личности, которая заключается в следующем: индивид прекращает привычный способ деятельности и как бы «отходит в сторону», выходит за пределы «пространства» этой деятельности и начинает смотреть на нее со стороны, делает ее объектом рассмотрения, что позволяет ее «увидеть» по-новому и начать анализировать. Находясь в «рефлексивной позиции» у личности актуализируются сознательные мыслительные, мотивационные и личностные усилия.

В.Г. Аникина описывает основные этапы построения рефлексивной позиции как «открытие, воссоздание смыслов» [7, с. 5].

1 этап. Встреча с ситуацией. Остановка ситуации. На этом этапе личность испытывает состояние ступора, растерянности, тупиковости, невозможности нахождения выхода из сложившейся ситуации. Ситуация становится личностно значимой, она начинает приобретать смысл. Появляется мотив ее осознания и понимания.

2 этап. Построение хронотопа рефлексии, появление состояния «Я – в - рефлексии». «Выход» из актуальной ситуации. Первая ориентировка в возникшей проблеме. Чаще всего личность начинает описывать время, обстоятельства, пространство, где она находится, и создавать представление о своем месте в ситуации.

3 этап. Построение рефлексивных позиций. Одно из наиболее «ранних» построений - это рефлексивная позиция «Я – не – в -рефлексии» («Я - реальное», «Я - в прошлом», «Я – в - будущем»). Затем, по ходу разрешения

возникшей проблемности, могут строиться рефлексивные позиции: «Другой», «Я - Другой», «Не -Я» и т. д.

4 этап. Осуществление рефлексивного построения относительно рефлексивных позиций. Здесь происходит создание образа, модели, схемы рефлексивируемой реальности. Рефлексивное построение на этом этапе может стать результатом рефлексии.

5 этап. Выстраивание рефлексивных отношений и получение результата рефлексии. На этом этапе активность направлена на организацию взаимосвязи между рефлексивными построениями с целью дальнейшего преобразования рефлексивной реальности за счет возникновения нового представления о ней (знания, модели, представления и т. д.). Важно отметить, что этот этап проявления рефлексии - получение нового - возможен, 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 [7].

6 этап. Включение результата рефлексии в преобразование реальности (внутренней и внешней). Данный этап - один из важнейших в рефлексивном процессе, на это указывал еще Г. П. Щедровицкий. Он 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» [202, с. 119].

В феноменологической психологии, по мнению О.В. Лукьянова, «рефлексия практикуется с целью более глубокого и полного понимания сложных явлений, как форма вложенности смыслов, как движение по градиенту открытости становления мира» [129, с. 176]. Рефлексия предметов и объектов – первый уровень рефлексии, это по существу повседневная

практика восприятия понимания. Рефлексия опыта восприятия предметов - рефлексия второго уровня, которая производится посредством уникальных определений. Рефлексия мышления – третий уровень мышления. В техническом отношении освоение феноменологической, то есть вложенную в саму себя посредством понимания смыслов феномена, рефлексии может помочь феноменологическая редукция: «необходимо вынести за скобки» предпосылки восприятия предмета и увидеть действительность своего опыта и горизонты действительности» [129, с. 176].

Следовательно, к основным принципам формирования рефлексивности как способности к рефлексии можно отнести следующие: вербализация, произвольная установка на рефлексю, объективизация, отстраненность от ценностных установок, сохранение содержания рефлекслируемого объекта. Исходя из этих принципов, наиболее эффективными методами развития рефлексивности являются те, с помощью которых субъект входит в «рефлексивную позицию», а именно: рефлексивный практикум, внутренний полилог, рефлексивный анализ, тренинг, интерактивные методы обучения.

Содержательным компонентом профессиональной рефлексии является профессиональная направленность личности студентов. Развитие внутренней мотивации, профессиональных склонностей, и в целом, психологической готовности к профессиональной деятельности является одним из условий успешной профессионализации личности, а также компонентом профессиональной рефлексии студентов технических специальностей.

Развивая представление о внутренней мотивации, согласно мнению исследователей: Р. Вудвортс [217], Э.Л. Дисси [215] и Р.М. Руаян [216] высказали гипотезу о существовании двух фундаментальных мотивационных тенденций: потребностей к самодетерминации и компетентности. Согласно этой гипотезе, человек имеет врожденную тенденцию к выполнению таких видов активности, которые дают ему ощущение наличия личностной каузальности и мастерства. Когда он вовлекается в такие виды

деятельностей, то можно говорить о внутренне мотивированном поведении. Применение денежных вознаграждений приводит к тому, что человек начинает считать, что не он сам, а эти вознаграждения являются причинами его поведения. Происходит экстернализация локуса причинности, фрустрация потребностей в самодетерминации и компетентности и, как следствие, уменьшение внутренней мотивации.

Р. Уайт предложил концептуально более разработанную модель на эту же тему. Он ввел понятие «компетентность» (competence), объединяющее такие виды поведения, как ощупывание, осматривание, манипулирование, конструирование, игра, творчество. По его мнению, что все эти виды поведения, при выполнении которых организм не получает никаких видимых подкреплений, преследуют одну цель: повышение компетентности и эффективности человека. Силой, детерминирующей это стремление к компетентности, является «мотивация через чувство эффективности» (effectance motivation) [218].

Ощущение компетентности, по мнению В.И. Чиркова, - это ощущение всей полноты своих возможностей, ощущение «я знаю, я могу». Это ощущение себя профессионалом в своей сфере. Ощущение самодетерминации - это осознание себя (и только себя) причиной своих действий. Внутренняя мотивация — конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда иницирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного Я и полностью находятся внутри самого поведения. Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели [206].

Р. де Чармс считал, что все жесткие внешние требования к человеку снижают это ощущение, в то время когда он пытается противостоять этим требованиям. Если это удается, то появляется удовлетворение от деятельности, возникает чувство самостоятельности и ощущение себя

причиной своих действий. Если же человек не может противостоять внешним требованиям, подчиняется им, - он теряет контроль над своей жизнью и ощущает при этом неудовлетворенность, страх перед будущим, неуверенность в себе и боязнь самостоятельно строить свою жизнь. Р. де Чармс расширил понятие «локуса каузальности» и применение его в области мотивации. «Первичной мотивационной предрасположенностью человека является стремление эффективно взаимодействовать с окружением. Человек стремится к тому, «чтобы быть первопричиной, источником своего собственного поведения; он стремится к личностной каузальности» [212, с. 269]. Далее, анализируя психологическую природу внутренней и внешней мотивации, Р. де Чармс использует конструкт «локус каузальности». «Как только личность начинает воспринимать себя как первопричину своего собственного поведения... можно говорить о внутренней мотивации ее активности. И соответственно когда личность воспринимает причины своего поведения как внешние по отношению к ней самой... то ее активность является внешне мотивированной» [212, с. 328].

Таким образом, при внутренней мотивации личность имеет внутренний локус каузальности (личностную причинность) или, другими словами, имеет представление о том, что причины, обуславливающие поведение, находятся внутри ее, и она предпринимает его по своей воле. При внешней мотивации личность характеризуется внешним локусом каузальности. Она считает, что причины, детерминирующие ее поведение, находятся вне ее самой и являются внешними по отношению к ее Я.

Соответственно, мотивация будет внутренней лишь тогда, когда субъект локализует причину своих действий в себе, считает себя компетентным и включенным в систему значимых отношений. Таким образом, была получена мотивационная линия по В.А. Климчуку [100, с. 12] (рис. 3.2.).

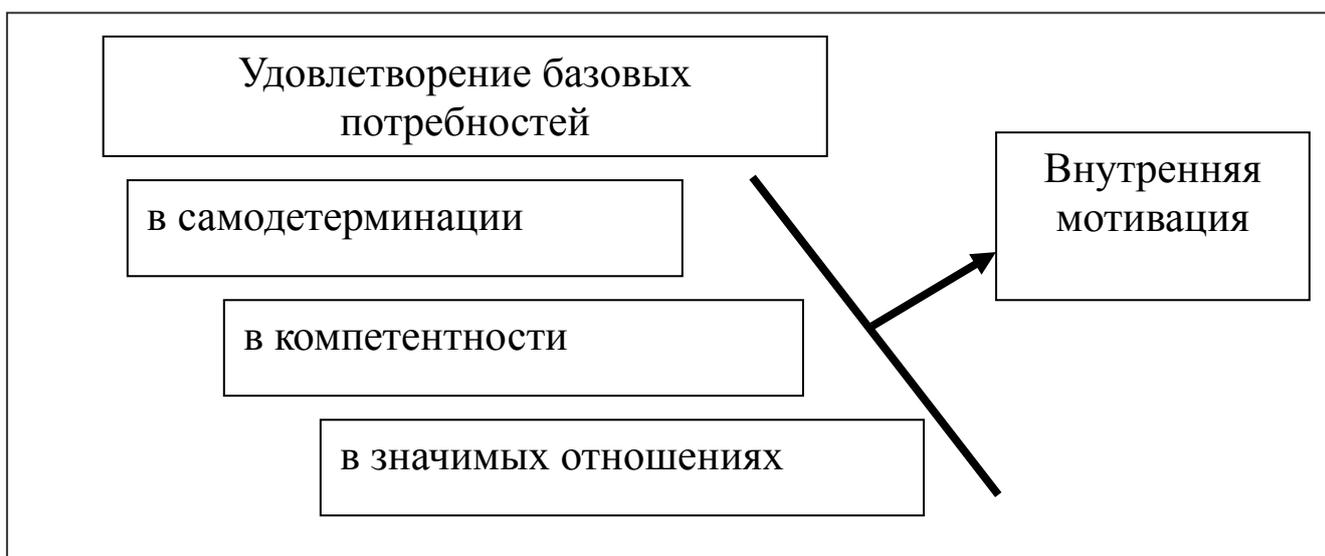


Рис. 3.2. Мотивационная линия локализации причин действий субъекта В.Я. Кикоть и В.А. Якунин в рамках изучения формирования специалиста на этапе подготовки разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов [91].

Осознание высокой значимости мотива учения как важного внутреннего мотиватора привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса О.С. Гребенюка [46]. Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в ВУЗе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что также подтверждается нашими экспериментальными исследованиями. Мотивационная основа учебной деятельности, по мнению О.С. Гребенюка, представляет собой определенную последовательность мотивационных состояний, постоянно побуждающих деятельность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность [46].

Современным исследователем в области внутренней мотивации В.А. Климчуком были выявлены три уровня развития внутренней мотивации [100]:

Первый уровень - ситуативный, когда появление внутренней мотивации определяется способностью деятельности удовлетворить потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях.

Второй уровень - ситуативно-ценностный. Появление внутренней мотивации на этом уровне возможно даже тогда, когда в деятельности удовлетворяются не все названные психологические потребности. Нужно лишь, чтобы деятельность была для человека значимой.

Третий уровень - субъектно-ценностный. На этом уровне внутренняя мотивация становится личностным свойством. Потребности в самодетерминации, компетентности и значимых отношениях приобретают статус ценностей. Человек теперь сам способен изменить ситуацию или переформулировать внешне поставленную задачу. На субъектно-ценностном уровне человек может сформировать внутреннюю мотивацию к любой деятельности, становясь выше требований ситуации.

Приведенные результаты говорят о том, что задача развития внутренней мотивации расщепляется на две: оказывать содействие появлению опыта внутренне мотивированного поведения и способствовать переходу стратегий, приобретенных в этом опыте, в ценностную сферу.

Таким образом, механизмы развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки включают в себя: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, 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 обусловливается 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» [200, с. 3]. Повышение адекватности и устойчивости профессиональной идентичности способствует достижению большего соответствия между образом Я и реальным опытом, развитию позитивного профессионального самопринятия, которые, согласно утверждению Л.Б. Шнейдер, будут ощущаться в групповой работе [195]. «Совместная деятельность реализуется через общественно заданные образцы деятельности и то «предметное поле», в котором актуально разворачивается сама деятельность группы. Главная цель развития чувства профидентичности заключается в том, чтобы перейти от внешних источников подкрепления и обратной связи в профессиональной деятельности, способствующих повышению самооценки, к внутренним источникам, т.е. к самоподкреплению, как к средствам, регулирующим развитие позитивного и адекватного самовосприятия» [200, с. 6].

Отдельные компоненты авторского тренинга профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер объединяются в целом на единой модели профидентичности. Эта модель помогает студентам тренироваться одновременно в плоскости поведения, профессиональных действий, эмоциональных отношений, так и в когнитивной плоскости, при этом воедино связываются три составляющих: Я и дело, Я и другие, образ Я [195] (см. рис. 3.3.).



Рис. 3.3. Компоненты тренинга профессиональной идентичности по Л.Б. Шнейдер

По мнению автора, произвольная профессиональная самоидентификация с соответствующей вербализацией своих желаний и чувств, осознание их, становится определяющим фактором успехов или неудач в процессе вузовской подготовки [200].

Процесс идентификации, считает Е.А. Володарская [35], имеет постоянно воспроизводимый (в большей или меньшей степени выраженный) результат - особое качество человека - идентичность, выраженную в разной степени и на разном уровне представленную. Она выделяет три аспекта идентификации с профессиональной группой:

- эмоциональный, который выражается в переживании и оценке принадлежности к профессиональному обществу;
- когнитивный, выражающийся в осознании и дифференциации человеком характеристик свойств, параметров группы, с которой происходит идентификация;
- деятельностный аспект выражается в том, что человек ведет себя как член группы, реализует ее нормы, ценности и т.д.

Наряду с идентификацией студента с профессиональной группой, происходит сопоставление образа «Я в профессии» с идеальной моделью профессионала в данной области.

Изучения «образа Я» студентов Э. Гульянц [199, с. 213] показывает, что он отражает ряд элементов, которые составляют так называемое профессиональное самосознание, в структуру которого входят:

1. Осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности.
2. Знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам.
3. Знание человека о степени его признания в профессиональной группе.
4. Знание о своих сильных и слабых сторонах, о путях совершенствования, о вероятных зонах успехов и неудач.
5. Представление о себе и о своей работе в будущем.
6. Соотнесенность профессиональной деятельности и «образа Я».

А.А. Корнилова [107] исследовала составляющие «Образ Я» современного студента-бакалавра как основного (интегрального) компонента профессионального самосознания. «Образ Я» выполняет, по существу, тройную функцию: способствует достижению внутренней согласованности личности; определяет характерные особенности интерпретаций приобретенного опыта; является источником ожиданий относительно самого себя в профессиональной деятельности и осуществляет регуляцию социального поведения личности.

У человека существует устойчивая тенденция строить на основе представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию собственного, в том числе, профессионального опыта.

На основе сопоставления образа-профессии с образом-Я у студента формируется профессиональный образ-Я и складывается осознание своей тождественности с избранной профессией, формируется положительное отношение к себе как субъекту настоящей учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности.

Таким образом, непосредственно процесс профессиональной идентификации связан с формированием у студента модели профессии, модели профессиональной деятельности как совокупности представлений субъекта труда об условиях, целях и способах реализации деятельности в рамках той или иной деятельности.

Ориентируясь на труды С.А. Дружилова [61, с. 193], можно выделить упрощенную трехкомпонентную психологическую модель профессии:

1. Модель профессиональной среды. Профессиональная среда, по мнению М.А. Дмитриевой [59] включает в себя объект и предмет труда, средства труда, профессиональные задачи, условия труда.

2. Модель профессиональной деятельности как системы образов взаимодействия человека с профессиональной средой, а также образов целей, результатов, способов и достижений и др. В нашем случае – это модель

взаимодействия в сферах «Человек-Техника», «Человек - Знак» и «Человек-Человек».

3. Модель самого человека-профессионала как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности, которая включает систему его свойств и отношений, осознание из и, как результат, профессиональная Я-концепция.

По данным исследований Г.В. Гарбузовой [42], этапы формирования у студентов профессиональной идентичности графически можно представить следующим образом (см. рис. 3.4).

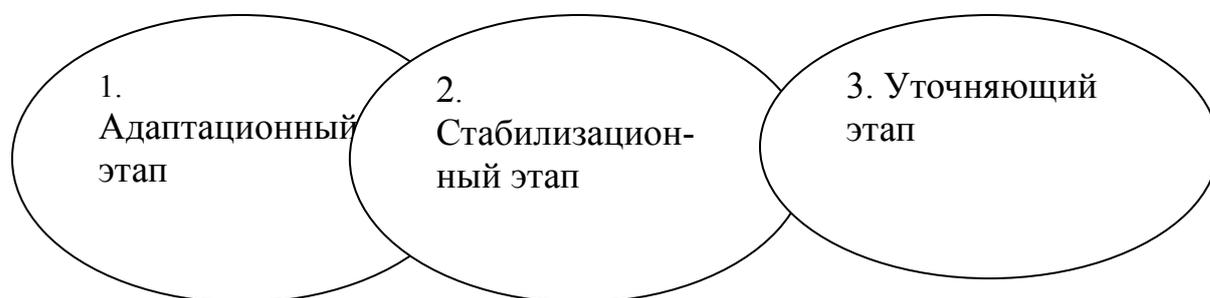


Рис. 3.4. Процесс формирования у студентов профессиональной идентичности (по Г.В. Гарбузовой)

Как видно из рисунка, этапы формирования у студентов профессиональной идентичности по Г.В. Гарбузовой не существуют изолированно, они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Определяющими характеристиками профидентичности являются тождественность, определенность, целостность, позиционность, рефлексивность и ответственность. Профессиональная идентичность - это не только осознание своей тождественности с профессией и профессиональной общностью, но и ее оценка, на основе которой складывается профессиональный образ «Я».

Первый этап – адаптационный – на данном этапе выявляются общие и специальные интересы, степень сформированности мотивации студентов, статусно-ролевые позиции, склонность к лидерству, становление и прогнозирование будущей профессиональной идентичности.

Второй этап – этап специализации и самоопределения – предполагает выбор специализации, самореализацию, саморазвитие, когда на основе

собственных способностей и возможностей происходит осознание достижений, которые сделаны благодаря собственным усилиям. Студент начинает себя воспринимать как субъект будущей профессиональной деятельности («Я – будущий специалист»).

Третий этап – этап профессионализации – осуществляется диагностика основных компетенций, помощь в построении и реализации личностно-профессиональных целей и перспектив, разработка программы карьерного роста, развитие способности к самоуправлению, саморегуляции в учебной и профессиональной деятельности, уточнение различных вариантов профессионально-творческого саморазвития, трудоустройства и построения профессиональной карьеры («Я и моя профессия и карьера») [42].

Таким образом, резюмируя выше сказанное, механизмами формирования профессиональной идентичности являются осознание и интериоризация психологической модели профессиональной деятельности, которая включает модель профессиональной среды, модель профессиональной деятельности и модель самого человека-профессионала. Необходимым условием формирования профессиональной деятельности является групповая работа, в которой включаются эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Формирование прогностического потенциала личности студента технического вуза – насущная задача профессиональной подготовки. С одной стороны современные условия функционирования производства требуют от инженеров готовности к 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». А, с другой стороны, формируется процесс дальнейшего планирования своей профессиональной деятельности, своей карьеры.

Успешность различных видов человеческой деятельности связана с проявлением прогностических способностей, проявляется и формируется в деятельности, имеет природные предпосылки развития и обусловлена общественно-историческими факторами. Прогностическая способность есть «совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющая успешность прогнозирования в любой деятельности» [165].

Я.Г. Стельмах [177] рассматривает прогностическую способность как деятельность будущего инженера, и структура прогностической способности отождествляется со структурой прогностической деятельности. Деятельная структура прогностического потенциала определяется как единство компонентов: когнитивного, деятельностно-операционного и рефлексивного. Становление каждого компонента связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы. Когнитивный компонент прогностического потенциала содействует выработке системного подхода в моделировании профессиональной среды с привлечением наглядно-образных средств, а также является теоретической основой для формирования профессиональной готовности будущего специалиста электроэнергетического профиля. Деятельностно-операционный компонент связан со способностью к профессиональному росту и непрерывному самообразованию будущих инженеров. Данный компонент способствует переводу исследуемой модели на визуальный язык и конструированию новой (или исследованию уже имеющейся) модели. Рефлексивный компонент выражается в способности представить наглядно процесс или явление, оценить результаты деятельности, учесть возможные воздействия на окружающую человека среду.

Специфика прогностической, как и любой другой, деятельности обусловлена конкретным ее содержанием, а значит, и соответствующими знаниями, необходимыми для построения прогноза [128].

Необходимо отметить, что в изученной нами научной литературе мы не встретили исследований, специальным предметом которых являлись бы способы, механизмы формирования прогностических умений. Однако в ряде

работ можно выделить описание процессов, которые положены в основу формирования прогностических умений. Условно эти исследования можно разделить на два направления, различающиеся подходом к ним со стороны психологии и педагогики.

Первое (Ю.М. Краева [111], Л.А. Регуш [155], и др.) связано с объяснением развития прогностических умений и способностей в процессе профессионального развития, при котором обучение выступает в качестве условия. Эти исследователи доказывают, 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» [155, с. 35]. Однако здесь не рассматривается, какие изменения в процессе обучения необходимо произвести, чтобы развитие проходило более эффективно.

Л. А. Регуш выделяет те признаки прогнозирования, которые составляют его сущность как познавательной психической деятельности. К ним относятся:

- 1) создание оснований прогнозирования (знание закономерностей, научной теории, систематическое исследование);
- 2) преобразование оснований и соотнесение их с конкретными данными о прогнозируемом объекте (учет текущей информации, условий проявления закономерностей);
- 3) результат прогнозирования, который отражает будущее с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы [156].

Второе направление рассматривает в качестве предмета сам процесс обучения прогнозированию, его закономерности, а психические свойства студента на различных ступенях его развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены (Т.В. Дымова [65], Н.Н. Осипова [141] и др.). Общим для указанных работ является определение сферы деятельности

преподавателя как управляющего блока, а сферы деятельности студента как управляемого, а формирование сводится к усвоению прогностических действий.

Таким образом, в модели формирования прогностических способностей многие авторы выделяют следующие блоки: содержательно-информационный (овладение знаниями – основаниями для прогнозирования), деятельностно-технологический (овладение операциональными компонентами прогностической деятельности) и интеллектуально-творческий (целенаправленное развитие качеств мыслительных процессов, необходимых для успешного осуществления прогностической деятельности) [81]; [148].

Таким образом, рефлексивные процессы, по А.В. Карпову [87, с.52], входят в состав метакогнитивного опыта и определяются базовыми способностями: способностью к планированию, способностью предвосхищать последствия принимаемых решений, способность оценивать этапы собственной интеллектуальной деятельности, способность прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения, способность выбирать и модифицировать стратегию собственного обучения.

Развитие прогностических способностей у студентов технических специальностей тесно связано с рефлексивностью. Рефлексивный компонент способности к антиципации выражается в способности представить наглядно процесс дальнейшего профессионального и личностного самоопределения, оценить результаты профессиональной деятельности: личностные ресурсы и ограничения, планировать индивидуальную карьеру в целом. Прогностические способности, также как и рефлексивные, актуализируются при условии включения в данную деятельность. У личности формируется модель будущего на основе рефлексивного знания. Исходя из выше сказанного, рефлексивные процессы включены в регуляцию практически всех сфер человеческой активности. Поэтому профессиональная рефлексия, по нашему мнению,

опосредуется двумя регуляторами профессиональной деятельности: «образом объекта», в данном случае системы «Человек-Техника», и «образом субъекта».

Следовательно, формирование профессиональной рефлексии студентов технических компонентов должно проходить через актуализацию всех компонентов: способности к рефлексии (рефлексивность); профессиональной направленности личности; профессиональную идентификацию и компетентность; способности к прогнозированию, и, соответственно можно выделить четыре содержательных блока ее формирования: мотивационный, компетентный, прогностический и рефлексивный (см. рис. 3.5.).



Рис. 3.5. Модель формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей

Исходя из предложенной модели, была разработана авторская программа по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей.

3.2. Содержательные и процессуальные аспекты формирования профессиональной рефлексии у будущих инженеров

Анализ результатов теоретических и экспериментальных исследований, а также обобщение полученных нами экспериментальных данных в процессе констатирующего эксперимента, дало возможность сформулировать принципы и логику реализации проведения формирующего эксперимента. Теоретической основой нашего исследования стала экспериментально доказанная структура профессиональной рефлексии студентов технических специальностей, состоящая из следующих компонентов: способности к рефлексии (рефлексивность), профессиональной направленности личности, профессиональной идентификации и компетентности, а также способности к прогнозированию (подраздел 2.3. данной работы). Поскольку профессиональная рефлексия детерминируется всеми выше перечисленными компонентами, то уровень профессиональной рефлексии студентов технических специальностей можно повысить путем целенаправленной актуализации и развития всех ее компонентов.

Формирующий этап нашего исследования включал диагностический (первичный контрольный срез), собственно формирующий (авторская программа по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей) и итоговый (вторичная диагностика после реализации программы). Для апробации авторской программы были сформированы две группы студентов III курса, (так как именно на третьем курсе, согласно полученных показателей констатирующего эксперимента, значительно снижаются все психологические компоненты профессиональной рефлексии студентов), с различным уровнем профессиональной рефлексии: контрольная

и экспериментальная по 30 человек каждая. Группы были сформированы из студентов разных специальностей, а именно из институтов - «Электротехника и энергосбережение» и «Экологическая и информационная безопасность».

Внедрение и апробация авторской программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технического направления подготовки проводилось в течение второго семестра 2011/2012 учебного года на базе Севастопольского национального университета ядерной энергии и промышленности.

В основу авторской программы легла модель формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей, цель которой формирование профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей через актуализацию и развитие следующих компонентов: профессиональной направленности, профессиональной идентичности и профессиональной компетентности, способности к прогнозированию и рефлексивности. На формирование всех компонентов профессиональной рефлексии отводилось 12 занятий по 3 часа в форме рефлексивных практикумов, что соответствует 36 часам. Занятия проходили в экспериментальной группе на факультативной основе. Была использована групповая интерактивная форма работы.

Специфическими чертами тренингов по И.В. Вачкову, совокупность которых позволяет выделять их среди других методов практической психологии, являются:

- соблюдение ряда принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников;
- наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней (так называемые группы-марафоны);

- определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов групповой работы;
- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности [30, с. 14].

Наиболее полно, на наш взгляд, преимущества психокоррекционной и психотерапевтической работы в группах отражены в книге К. Рудестама [161]. Перечислим эти преимущества, выделив их сущность и снабдив необходимыми комментариями:

1. Групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем; человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства, – для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором.
2. Группа отражает общество в миниатюре, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм; по сути дела в группе моделируется – ярко, выпукло – система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников, это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях.

3. Возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое; возможность «смотреться» в целую галерею «живых зеркал» является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, не достижимым никаким другим способом.
4. В группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров; если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям – и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки.
5. В группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания.
6. Взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого; этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе; создавая дополнительные сложности для ведущего, психологическое напряжение в группе может (и должно) играть конструктивную роль, подпитывать энергетику групповых процессов; задача ведущего – не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе.

7. Группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере невозможны; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе.

Важную роль в оптимизации процессов профессионального и личностного самоопределения посредством психологического тренинга изучали многие исследователи, наиболее известными являются следующие: тренинг профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер [83], тренинг внутренней мотивации В.А. Климчук [100], тренинг формирования ценностных ориентаций будущего учителя Л.В. Долинская и Н.П. Максимчук [60], под руководством В.К. Чикер «18 тренинговых программ», в том числе «Адаптационный тренинг для студентов-первокурсников» [209], тренинг сплоченности и толерантности в группе» К. Фопель [189], тренинг социальной компетенции Р. Хинш и С. Виттманн [190], тренинг будущей профессии и профессиональной самореализации М.А. Байдан и А.И. Корневой [12] и другие.

Таким образом, основные современные принципы и подходы психологического тренинга легли в основу программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей. В программе тренинга были соединены две формы работы: проведение интерактивных упражнений и рефлексивных практикумов.

Одним из средств реализации рефлексивного подхода мы считаем рефлексивный практикум. По мнению автора данной методики И. Каралиотаса «Именно включение рефлексивных функций в действие ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности» [211, с. 187]. Также формирование у индивида открытой познавательной позиции по отношению к реальности во многом тождественно развитию его рефлексивных процессов. Цель рефлексивного практикума, по мнению автора, заключается в том, чтобы в условиях

защищенности в процессе групповой работы выработать у обучающихся репертуар «усложненных и опосредованных когнитивных реакций».

Рефлексивный практикум, по мнению Т.И. Москвиной [136], - это базовая организационная форма и средство обучения взрослых, сущность которого заключается в осмыслении значения, функций и уровней педагогической деятельности в процессе дополнительного профессионального образования путем выявления и развития способностей к самоанализу, самооценке взглядов, мнений, позиций и убеждений, формировании ценностного отношения и ценностных ориентации, самоактуализации и самореализации в процессе образовательной деятельности.

Рефлексивный практикум с точки зрения деятельностного подхода можно рассматривать как рефлексию при познании своего внутреннего мира и при познании внешнего мира, в том числе и внутреннего мира других людей, как единой психологической реальности. В этом и заключается механизм рефлексивного действия. Психологические механизмы рефлексии в процессе проведения рефлексивного практикума можно выделить следующие: рефлексивный выход, интенциональность (осознание осуществляемой и планируемой деятельности), первичная категоризация, схематизация рефлексивного содержания, объективизация рефлексивного описания деятельности [87, с. 63].

Основой для содержания рефлексивных практикумов были психологические регуляторы профессиональной деятельности инженеров, а именно профессиональные мотивы, профессиональная направленность, профессиональная идентичность, прогностические способности, и, в целом, личностная и профессиональная компетентности. Именно осознание всех выше перечисленных компонентов будут вести к формированию профессиональной рефлексии у студентов технического направления подготовки.

Важным элементом рефлексивного практикума, направленного на осознание компонентов профессиональной рефлексии, является

вербализация, поэтому рефлексивный практикум проводился с помощью психотерапевтических карт «COPE» и «PERSONA», помогающих участникам выходить в «рефлексивную позицию» с опорой на ассоциативно-метафорические образы, возникающие в работе с картами.

Метафорические ассоциативные карты – уникальный инструмент и помощник психолога. В профессиональных кругах карты известны под разными названиями: «О-карты», «проективные карты», «терапевтические карты» и др. Диапазон применения карт в групповой и индивидуальной работе практического психолога со взрослыми огромен. Метафорические ассоциативные карты эффективно используются в психодраме, гештальттерапии, арттерапии, транзактном анализе и психосинтезе. Посттравматический синдром, работа с психосоматическими заболеваниями и зависимостями, проблемы детско-родительских и супружеских отношений, взаимоотношения в коллективах, прояснение и разрешение конфликтов, личностный рост – вот далеко неполный перечень областей, где использование терапевтических карт, обращение через них к воображению, фантазии, потоку ассоциаций может оказаться весьма эффективным и полезным.

Первая колода карт была создана в 1975 году Эли Раманом, канадским профессором искусствоведения. Он хотел вынести искусство из галерей и приблизить его к людям. Колода карт получила название «ОН» (междометие в английском языке обозначающее удивление). Совместно с психотерапевтом Джо Шлихтером были разработаны правила и принципы использования карт как психологического инструмента. В 1983 году Эли Раман познакомился с Моритцом Эгетмейером, который разглядел в картах «О» столь долго искомый инструмент, с помощью которого можно было бы подтолкнуть клиента к откровенному разговору о себе и своих проблемах. Сегодня карты «О» переведены на многие языки, в том числе и на русский, а кроме них существует еще 17 уникальных карточных колод, которые могут

использоваться, как сами по себе, так и в любых комбинациях с любыми другими колодами ассоциативных карт [214].

В нашей стране метафорические ассоциативные карты появились сравнительно недавно. Карты были приняты с воодушевлением, как специалистами помогающих профессий (психологами, социальными педагогами, психотерапевтами и социальными работниками), так и широким кругом интересующихся самопознанием и саморазвитием. Метафорические ассоциативные карты стали использоваться специалистами как качественный, удобный проективный материал.

Карты «СОРЕ» (в переводе с английского языка – «преодоление») используются как одно из творческих средств исцеления, которым можно пользоваться в сочетании с другими существующими методами. Данная колода карт является проектом трех специалистов – издателя и психотерапевта Моритца Эгетмейера (Германия), художницы Марины Лукьяновой (Россия) и всемирно известного психолога доктора Офры Аялон (Израиль). Творческое сотрудничество этих трех специалистов свело вместе культурное наследие трех стран, которые на протяжении последних ста лет тяжело пострадали от травмирующих событий [214].

В основе использования карт «СОРЕ», как инструмента психологической помощи, лежит подход М. Лаада и О. Аялон, базирующийся на шести измерениях, которые описывают пути преодоления человеком кризисного события. В данном мультимодальном подходе рассматривается модель, состоящая из шести видов «исцеляющих ресурсов» и именуемая BASIC Ph [210]:

- Вера (Belief).
- Эмоциональный аффект (Affect).
- Социальный (Social).
- Воображение и фантазия (Imaginative).
- Когнитивный (Cognitive).
- Физический (Physical).

Авторы карт выделяют основные принципы, лежащие в основе создания карт.

Принцип самовыражения. Работа над собой, будь то посредством отреагирования, выражения своих чувств по отношению к образам посредством иносказательной истории или общения с другими участниками, выработки своей системы ценностей, осознание личностных смыслов и мотивов.

Принцип создания личной теории излечения. Личный сюжет, изложенный при помощи карт «СОРЕ», создает свое собственное символическое и метафорическое пространство, в котором может состояться примирение с прошлыми событиями и возникнуть новые чувства оптимизма и уверенности в завтрашнем дне.

При использовании карт необходимо помнить о важности соблюдения этикета и правил для облегчения открытости и доверия. Есть пять основных моментов, которые необходимо учитывать при использовании карт:

1) уважение права клиента на проявление его личного воображения и осмысливания. Необходимо постоянно помнить, что нет «правильных» значений карт, ведь клиент высказывается исключительно о своей личной жизненной ситуации;

2) уважение права клиента на неприкосновенность частной жизни. Клиент выбирает, что, как и сколько говорить. Если клиент не хочет комментировать свои карты, то он может их отложить, не давая никаких пояснений, или ограничиться коротким пояснением. При этом он может показать свои карты или просто отложить их, не показывая;

3) уважение целостности – противоречия или аргументы против интерпретации клиента не допускаются, так же как саркастические комментарии, споры и дискуссии. Однако можно прояснять и поддерживать, чтобы улучшить понимание человека;

4) уважение индивидуальности. Когда клиент интерпретирует свои карты, психолог не предполагает, что клиент видит и чувствует то, что видит и чувствует он;

5) уважение говорящего – когда клиент говорит, его нельзя перебивать.

Таким образом, использование метафорических ассоциативных карт – это еще один ключ, открывающий доступ к бессознательному, позволяющий с достаточной четкостью выявить не только проблему клиента, но и помочь ему самому найти новое, эффективное решение, которое его полностью устроит. Карты позволяют получить картину, отражающую наиболее важные аспекты ситуации и ее субъективного переживания, произвести необходимые уточнения и прояснения, осознать индивидуальные особенности профессионального самоопределения.

Метафорические карты дают возможность напрямую обращаться к бессознательному без цензуры и критики; работать с травматическими ситуациями без ретравматизации, исцеляя. Карты дают возможность почувствовать человеку, что «всё в его руках», запускают механизмы внутреннего активного поиска, а также заглядывать глубоко в прошлое и далеко в будущее, находя нужные ответы и формируя новые более адаптивные способы взаимодействия с окружающим миром. Карты позволяют отделить истинные цели от ложных, найти путь реализации желаемого, разобраться во внутренних противоречиях, определиться с выбором, понять, как строить свою жизнь так, чтобы в результате получать именно то, что хочется и многое другое.

Методика проведения рефлексивных практикумов с использованием ассоциативных карт зависит, прежде всего, от фасилитативных и эмпатийных навыков психолога. Так как каждый участник группы презентует свою психологическую реальность с помощью карты, пытается интерпретировать ее, выходит в рефлексивную позицию, то в данном случае важна обратная связь не только от психолога, но и всех участников группы. Таким образом, профессиональная рефлексия выходит из интеррефлексии в

интрарефлексию. Процесс вхождения в рефлексивную позицию становится необходимым условием личностного развития, ценностным опытом для самой личности. Структура программы представлена в таблице 3.1.

Таблица 3.1.

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

Этапы	Компоненты программы тренинга	Цель и задачи:	Упражнения	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»	12 часов
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»	12 часов
III	Развитие прогностических способностей	Цель: развитие прогностических способностей представить наглядно процесс дальнейшего профессионального и личностного самоопределения; Задачи: оценить результаты профессиональной деятельности: личностные ресурсы и ограничения; планировать индивидуальную карьеру.	«Я в настоящем, прошлом и будущем» «Я идеальный и Я реальный» «Моя карьера» «Благодаря участию в этой программе, Я...»	12 часов

Ниже представлен пример проведения упражнения (рефлексивного практикума) «Мои личностные 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 единичным участником практикума: Дмитрий, студент, 20 лет. Первыми выбранными в качестве своего образа в профессиональной деятельности карточками, как, согласно его названиям, 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: «Какие эмоции Вы испытываете, когда смотрите на выбранные вами карты?». Дмитрий ответил, что испытывает положительные эмоции и объединил эти карточки в одно выражение: «То, что нужно» (рис. 3.6)

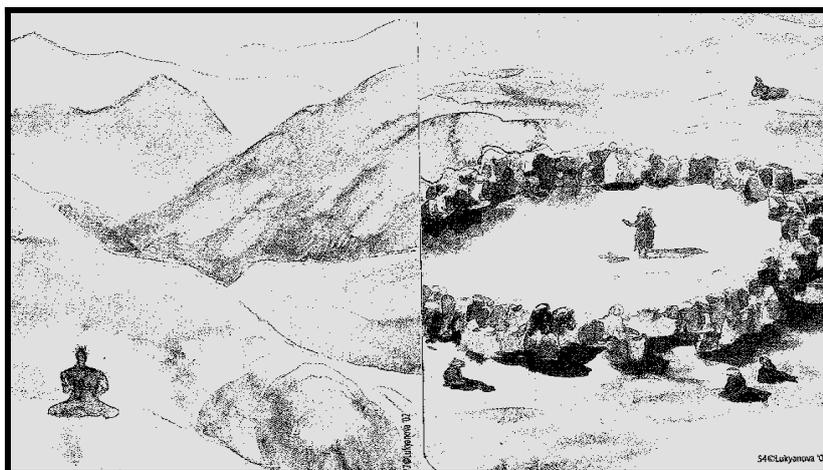


Рис. 3.6. Внешний вид карточек «Медитация» и «Стратегия»

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; дефицит времени; отсутствием материальных ресурсов.

Выбор карточек «Мои ресурсы» помогал направить участников на осознание индивидуальных ресурсов профессионального развития, а также позволили 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);

В рамках прогностического этапа программы был проведен рефлексивный практикум на тему: «Я в настоящем, прошлом и будущем» с помощью ассоциативно-метафорических карт «Persona». Цель методики: осознание личностью студента своего представления о времени. Практикум проводился в группе, участники высказывались по кругу. Ход проведения: участникам нужно выбрать три карты, который символизируют «Я сейчас», «Я в прошлом» и «Я в настоящем».

Студенты располагают карты в любой последовательности, что тоже показывает специфику субъективного восприятия времени. К каждой карте студенты называют свою ассоциацию, переживания, находят название.

Например, Владимир, 20 лет, начал свою презентацию с прошлого. Этот период он определил хронологически – до 8 класса. Прошрое у него ассоциируется с его индивидуальными особенностями, такими, как замкнутость, неуверенный в себе человек. Сейчас и будущее для участника

слилось практически воедино до 25 лет: «стал более уверенным, целеустремленным, в целом, более живым». Будущее Владимир называл в прошедшем времени – «добился того, чего хотел». Соответствующие эмоциональные переживания также сопутствовали его рассказу (см. рис. 3.7).



Рис. 3.7. «Я – в прошлом, настоящем и будущем»

Как видно на рисунке, у студента большую ценность составляет именно настоящее и будущее, прошлое отягощено негативными переживаниями, которые заключаются в неприятии себя.

В процессе групповой работы также интересно наблюдать за реакцией всех участников: они могут живо реагировать на рассказ, отражать и проецировать свои чувства, мысли и смыслы. Также работает механизм обратной связи: можно выразить свои ассоциации по поводу рассказа и выбранных картинок участников группы. Что также приводит к развитию интерперсональной рефлексии.



Рис. 3.8. «Я – в прошлом, настоящем и будущем»

Для более глубокого анализа, задавались вопросы: «Что объединяет все три карты?», «Чем они отличаются?», «Какая карта для Вас самая важная?». Например, Вика, 19 лет, студентка, описала себя в разных временных самоощущениях, благодаря следующим картам (см. рис. 3.8).

Как описывает участница, прошлое для нее – «розовые очки», все видела в радужных красках, настоящее – «сейчас, домашний человек», будущее – «жизнь в серых тонах, жизнь потеряет краски». Как видно по выбранным картинкам, у студентки ярко выражена гендерная идентификация, совершенно отсутствуют мотивы и стремления профессионального развития. Настоящее для нее – ситуация неопределенности, размытости.

Одним из важных моментов проведения рефлексивного практикума – это заключительный этап, который выражается в ответе каждого участника на вопрос: «С чем вы уходите: какие испытываете эмоции, чувства, переживания, мысли?».

Приведенный пример показывает нам две основные идеи работы с метафорическими ассоциативными картами: у них нет заранее закрепленных значений, и участник трактует вытащенную карту сам, без помощи психолога. Психолог лишь задает наводящие вопросы, чтобы прояснить картину. В результате трактовки и проговора значений карт, обнаруженных клиентом, психолог делает вывод о восприятии клиентом его ситуации, а клиент сам находит ответы на волнующие его вопросы и делает вывод о том, куда ему дальше двигаться с той точки, в которой он находится в настоящий момент.

Полная программа по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей представлена в Приложении В.

В целом, у участников данной программы проявлялся интерес, так как все занятия были интерактивными и отличались от тех классических лекций и семинарских занятий, которые ведутся в университете. Обратная связь проводилась с использованием ассоциативных карт. Каждый участник программы должен был выбрать карту – ответ на вопрос: «Участвуя в этой программе, Я...».

Отвечая на данный вопрос Светлана, 20 лет, выбрала карту, которую назвала «Дорога в будущее», которой соответствует следующее содержание:

«Программа, в которой я участвовала, мне понравилась. На основе разнообразных упражнений мы намного больше узнали о себе. Также мне понравилась работать с психологическими картами, там где мы раскрывались, пусть некоторые и не полностью, но, в основном, те, кто хотел говорить, говорили от души. Здесь можно было не только показать, как ты относишься к человеку, но и узнать о себе. В заключении могу сказать, что, занятия проводились достаточно интересно, красочно, а не простое монотонное конспектирование. Именно этим мне и запомнится данная программа».

Артему, 19 лет, запомнилась эта программа новым для него опытом самораскрытия в группе: «Если говорить о том, каким образом повлияло на меня участие в данной программе, то можно с уверенностью сказать одно: оно помогло мне понять некоторые вещи, про которые я просто раньше не думал или просто не хотел думать, многие могут сказать, что это все чушь, почему я должен открывать свою душу перед другими людьми и т.д., но мне же кажется, что это очень правильно, ведь иногда намного проще сказать что-то вслух о себе - когда ты не один, ты подсознательно чувствуешь поддержку других, да и тем более с помощью работы в группе, с ассоциативными картами, ты можешь услышать и понять наконец-то то, что думают о тебе другие люди и тем самым сделать выводы о том, продолжать действовать в том же направлении, или может попытаться, что-то изменить в своей жизни, профессиональном пути».

Количественные и качественные показатели внедрения авторской программы представлены в подразделе 3.3.

3.3. Результаты формирования профессиональной рефлексии студентов

С целью выявления изменений уровня профессиональной рефлексии и ее компонентов после апробации программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей, была проведена вторичная психодиагностика с использованием того же диагностического инструментария. Контрольный эксперимент проводился перед началом и после окончания (вторичный срез) формирующего эксперимента. Для выявления эффективности программы с помощью методов математической статистики, критерия Манна-Уитни, были сравнены первичные и вторичные срезы контрольной и экспериментальной групп.

На этапе первичной психодиагностики формирующего эксперимента значимых различий между группами не выявлены (см. Приложение Г1). Для сравнения результатов, произошедших в контрольной и экспериментальной группах использовался критерий Вилкоксона для однородных выборок.

Доказательством эффективности нашей программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технического направления подготовки будет значительное улучшение показателей основных компонентов профессиональной рефлексии у студентов – будущих инженеров. Профессиональная рефлексия студентов включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: рефлексивность, профессиональная направленность (мотивы обучения в вузе, профессиональные склонности в сферах «Человек-Техника», «Человек-Знак», «Человек-Человек»), профессиональная идентичность, профессиональная компетентность (экспертные оценки по гуманитарным и специальным дисциплинам), а также способность к прогнозированию.

Количественные результаты формирования способности к рефлексии (рефлексивности) после апробации авторской программы представлены в таблице 3.2.

Согласно полученных данных, уровень рефлексивности в экспериментальной группе повысился, что дает возможность констатировать

эффективность авторской программы. В экспериментальной группе количество студентов с низким уровнем рефлексивности снижается на одну треть, а в контрольной наоборот увеличивается. Снижается и процент исследуемых с высоким уровнем рефлексивности в контрольной группе с 10 % до 3,3 %. Средне арифметический показатель рефлексивности в экспериментальной группе от 3,65 повышается до 4,0 – среднего уровня рефлексивности. В контрольной группе от 3,69 снижается до 3,52, при этом практически сохраняются низкие показатели рефлексивности. Для уточнения достоверности полученных данных, мы использовали критерий Вилкоксона для однородных выборок. Значимые различия по уровню рефлексивности между первичной и вторичной психодиагностикой выявлены только в экспериментальной группе, а именно наблюдается тенденция к изменениям (при $p\text{-level} < 0,05$) $p = 0,9090979$ (см. Приложение Г3 и Г4).

Таблица 3.2

**Особенности формирования рефлексивности у студентов
технического направления подготовки**

N = 60

Группа студентов		Уровни профессиональной рефлексии					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Экспериментальная группа	До формирующего эксперимента	1	5	11	35	18	60
	После формирующего эксперимента	2	6,7	16	53,3	12	40
Контрольная группа	До формирующего эксперимента	3	10	15	50	12	40
	После формирующего эксперимента	1	3,3	13	43	16	53,7

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что основополагающий компонент профессиональной рефлексии –

рефлексивность, который пронизывает все остальные компоненты, можно развивать с помощью интерактивных методов, рефлексивных практикумов, которые ставят субъекта в так называемую «рефлексивную позицию» и формируют у него механизмы рефлексивной деятельности. Содержанием профессиональной рефлексии в данном случае будут непосредственно значимые компоненты и специфика профессиональной деятельности.

В основные направления мотивационной части программы входило формирование внутренних мотивов обучения в вузе и профессиональной деятельности, осознание профессиональных склонностей, выделение личностно значимых мотивов и смыслов личностного и профессионального самоопределения.

В рамках мотивационного блока проведенной программы основной акцент делался на формирование внутренних мотивов как к обучению в вузе, так и к будущей профессиональной деятельности. Превалирующие внешние мотивы у большинства студентов на первичном этапе формирующего исследования еще раз доказывают актуальность проведения данной программы. Ведь только от осознанности и сформированности мотивационной сферы личности студента зависит и профессионализм будущего специалиста и, в целом, личностное и профессиональное самоопределение личности.

Согласно показателей, полученным на контрольном этапе, можно судить о сформированности или несформированности профессиональной направленности студентов технических специальностей в целом (см. таблицу 3.3).

Таким образом, согласно полученных данных после апробации программы по формированию внутренних механизмов профессиональной направленности показатели экспериментальной группы значительно отличаются. Следует отметить, что в контрольной группе выделены различия между первичной и вторичной психодиагностикой по критерию профессиональной готовности в сферах: «Человек-Природа» и «Человек-

Художественный образ», не относящиеся к профессиональной деятельности напрямую, что говорит о преимущественном развитии индивидуальных склонностей, нежели профессиональных. Интересно, что студенты оценивали эти склонности как наиболее успешные, с позитивным эмоциональным отношением и стремлении работать в данных отраслях.

В экспериментальной группе значительно улучшилось эмоциональное отношение к сфере «Человек-Знак» и «Человек-Природа»; сферы: «Человек-Знак» и «Человек-Человек» студенты оценивали как наиболее успешные для своей дальнейшей профессиональной деятельности; мотивация «Получения знаний» усиливается, что отражается и в улучшении оценок по гуманитарным дисциплинам. Это еще раз доказывает, что профессиональное самоопределение студентов технических специальностей включает знания не только по профильным дисциплинам, но и усиливает значимость гуманитарных знаний.

Таблица 3.3.

Особенности формирования профессиональной направленности личности студентов технических специальностей

N = 60

Группа студентов		Уровни профессиональной направленности					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Экспериментальная группа	До формирующего эксперимента	14	45	12	39	4	16
	После формирующего эксперимента	15	51	12	41	3	8
Контрольная группа	До формирующего эксперимента	12	40	14	42	4	18
	После формирующего эксперимента	11	33	16	48	3	19

Если говорить о различиях мотивационной сферы личности студентов контрольной и экспериментальной групп после формирующего

эксперимента, то можно выделить следующие особенности: значимые различия были выявлены по критерию «профессиональные склонности» в сфере «Человек-Техника» как оценивание своих профессиональных склонностей, эмоциональное отношение и профессиональное предпочтение (см. Приложение Г4).

Таким образом, процесс формирования профессиональной направленности у студентов технического направления подготовки посредством авторской программы показал позитивные сдвиги в отождествлении участниками личностных мотивов и в нахождении внутренней мотивации к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности.

Профессиональная идентичность формируется достаточно сложно. Этот процесс настолько многогранный, что процесс обучения является только первичным этапом ее развития. Изучая специфику двух групп, были выявлены такие профессиональные идентичности, как преждевременная идентичность, диффузная и позитивная профессиональная идентичность. Для сравнения экспериментальных данных мы использовали метод описательной статистики данных в виде диаграммы (см. рис. 3.9).

В нашей программе процесс развития профессиональной идентичности включался в компетентный блок, также как и в методике на выявление уровня профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер, мы выделяли модель профессионала, модель профессиональной среды и профессиональной деятельности. Доминирующая идентичность в изучаемой выборке - преждевременная – развивается в том случае, когда выбор и дальнейшее развитие специалиста не зависят от него самого, а больше находятся под влиянием внешних факторов.

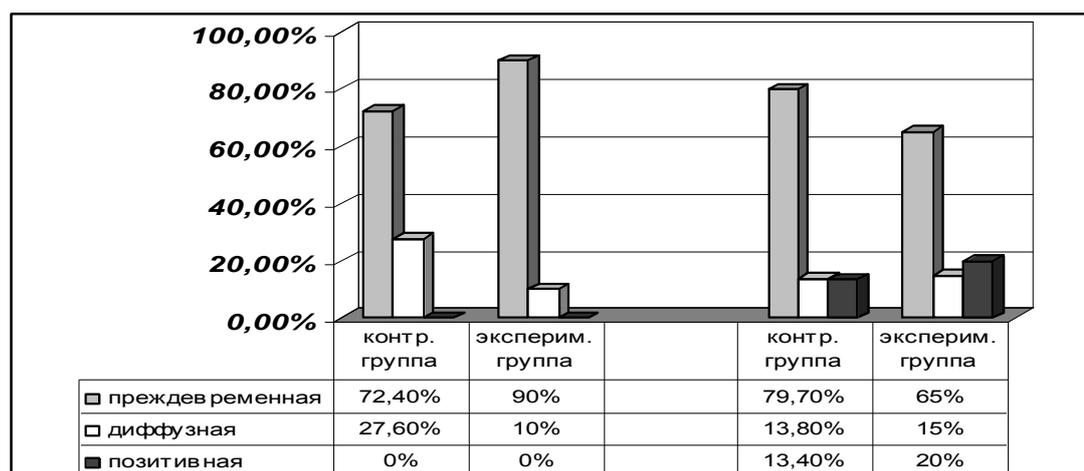


Рис. 3.9. Развитие профессиональной идентичности у студентов контрольной и экспериментальной групп до и после проведения формирующего эксперимента

Как видно на рисунке 3.9, первичные данные профессиональной идентичности личности студентов контрольной и экспериментальной групп практически идентичны. Более у 70 % студентов на первичном этапе формирующего эксперимента выявлена преждевременная идентичность, до 30 % студентов обладают диффузной профессиональной идентичностью, которую можно описать как ситуацию неопределенности и ригидности личности в вопросе профессионального самоопределения, позитивная профессиональная идентичность достигается только на заключительном этапе формирующего эксперимента.

Согласно критерию Вилкоксона, значимые изменения в профессиональной идентичности, в целом компетентности студентов технического направления подготовки произошли только в экспериментальной группе после проведения авторской программы, а именно:

- выявлены значимые различия между профессиональной идентичностью до и после проведения эксперимента (при $p=0,037873$): в экспериментальной группе увеличился процент студентов с позитивной профессиональной идентичностью от 0 % до 20 %, также студентов с преждевременной идентичностью стало меньше на 25 %, а студентов с

диффузной идентичностью увеличилось на 5 %, что говорит о том, что у участников программы актуализировалась желание делать самостоятельный выбор своего профессионального пути;

- интересен тот факт, что экспертные оценки по гуманитарным дисциплинам в экспериментальной группе значительно улучшились наряду с тем, что если сравнивать контрольную и экспериментальную группы, то значимые различия есть только в области профильных оценок. Этот факт может говорить о том, что внедрение данной программы помогло осознать важность не только профессиональных знаний, умений и навыков, которые формируются непосредственно в процессе получения высшего технического образования, но и важность их осмысления, нахождения индивидуального пути профессионального развития (см. Приложение Г);

Таким образом, в процессе проведения формирующего эксперимента и апробации авторской программы, а именно компетентного блока, направленного на формирование профессиональной идентичности студентов-будущих инженеров, видны позитивные сдвиги у студентов. Следовательно, становление профессионала, процесс профессионализации и дальнейшей специализации заключается не только в передаче информационной модели профессионала, а включает внутренние механизмы самоидентификации в профессиональной сфере. Как писала Л.Б. Шнейдер: «Укажем, однако, что профессиональную идентичность можно формировать, профессиональная же самоидентичность достигается. Можно обеспечить чистоту внешних источников формирования профессиональной идентичности; нельзя сформировать профессиональную идентичность, можно лишь создавать условия для ее обретения» [199, с. 53].

Важным механизмом профессиональной рефлексии является прогнозирование как процесс построения дальнейшего личностного развития личности и осознания своих индивидуальных ресурсов профессионального развития и свои ограничения.

Согласно результатов констатирующего эксперимента было выявлено, что единственный компонент профессиональной рефлексии студентов технических специальностей, который несколько формируется в процессе получения высшего технического образования – это прогностические способности. Несмотря на это, мы решили включить в нашу программу развитие прогностических способностей как профессионально важного качества будущего инженера.

Проведение прогностического блока авторской программы позволило участникам программы осознать индивидуальное переживание времени: прошлого, настоящего и будущего, «увидеть» свою карьеру, быть проактивным в своих жизненных и профессиональных планах, что увеличило показатели прогностических способностей у студентов экспериментальной группы. С помощью Критерия Мани-Уитни были выявлены значимые различия между показателями контрольной и экспериментальной группами при $p = 0,012002$ (см. Приложение Г4).

В целом, в экспериментальной группе повысилось количество студентов с высоким и средним уровнями профессиональной рефлексии и практически без изменений - в контрольной группе (см. табл. 3.4.)

Таблица 3.4.

Количественное распределение студентов по уровням профессиональной рефлексии в контрольной и экспериментальной группах по результатам формирующего эксперимента (в %)

Проф. рефлексия	Уровни	Исследуемые							
		Экспериментальная группа (n=30)				Контрольная группа (n=30)			
		до эксперим.		после эксперим.		до эксперим.		после эксперим.	
		%	абс. к-во	%	абс. к-во	%	абс. к-во	%	абс. к-во
Уровни проф. рефлексии	высокий	23,3	7	40	12	23,3	7	26,6	8
	средний	33,3	10	50	15	36,6	11	36,7	11
	низкий	43,4	13	10	3	40,1	12	36,7	11

Таким образом, в результате внедрения и апробации авторской программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей, 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 высших технических учебных заведениях.

Выводы к третьему разделу

Анализ результатов внедрения и апробации программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей дает возможность сделать следующие выводы:

1. В работах украинских и зарубежных психологов разработаны общие подходы к развитию профессиональной рефлексии студентов, что позволяет разработать теоретическую модель формирования профессиональной рефлексии студентов-будущих инженеров, включающую мотивационный, компетентный, прогностический и рефлексивный этапы, охватывающие все структурные компоненты исследуемого феномена.

- Принципами формирования рефлексивности как способности к рефлексии являются: вербализация, произвольная установка на рефлексивность, объективизация, отстраненность от ценностных установок, сохранение содержания рефлексивного объекта. Наиболее эффективными методами развития рефлексивности являются те, с помощью которых субъект входит в «рефлексивную позицию», а именно: рефлексивный практикум, интерактивные методы обучения.
- Механизмами развития мотивационного компонента профессиональной рефлексии студентов технического направления подготовки включало в себя: осознание внешних и внутренних мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности, значимых личностных мотивов, интериоризацию внешних мотивов, иерархию внутренних мотивов профессионального и личностного самоопределения.
- Особенностью формирования профессиональной идентичности являются осознание и интериоризация психологической модели профессиональной деятельности: профессиональной среды, профессиональной деятельности и самого человека-профессионала. Необходимым условием формирования профессиональной деятельности является групповая работа, которая включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

- Внутренними источниками формирования профессиональной идентичности являются: эмоционально-положительный фон, на которой происходит получение первичной и последующей информации о собственной профессии; положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности; эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу; успешное освоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил деятельности.
- Развитие прогностических способностей у студентов технических специальностей тесно связано с рефлексивностью. Рефлексивный компонент способности к антиципации выражается в способности представить наглядно процесс или явление, оценить результаты деятельности, учесть возможные воздействия в системе «Человек-Техника». Прогностические способности, также как и рефлексивные, актуализируются при условии включения в данную деятельность. У личности формируется модель будущего на основе рефлексивного знания.

2. Созданная на основе модели авторская тренинговая программа развития профессиональной рефлексии сочетает две формы работы: проведение интерактивных упражнений и рефлексивных практикумов, направленных на рефлексии студентами технического направления подготовки основных компонентов профессиональной рефлексии студентов: профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессиональной идентичности, а также способности к прогнозированию.

3. Эффективность апробации авторской программы формирования профессиональной рефлексии достаточно высока. Это проявилось в повышении уровня рефлексивности, улучшении эмоционального отношения к сферам: «Человек-Знак» и «Человек-Природа», а также сфер: «Человек-Знак» и «Человек-Человек», которые студенты оценивают как наиболее успешные для своей дальнейшей профессиональной деятельности; усилении мотивации «Получение знаний», улучшении оценок по гуманитарным

дисциплинам, увеличении количества студентов с позитивной профессиональной идентичностью, осознании индивидуального переживания времени: прошлого, настоящего и будущего, «видении» своей карьеры, определении своих жизненных и профессиональных планов.

4. Таким образом, в результате внедрения и апробации авторской программы по формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей, были выявлены позитивные сдвиги в актуализации и развитии следующих ее компонентов: рефлексивности, профессиональной направленности личности, профессиональной идентичности и компетентности, а также способности к прогнозированию. Данная программа может быть использована в высших технических учебных заведениях.

Материалы третьего раздела отражены в следующих публикациях автора:

1. Косцова М.В. Психологические особенности профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Материалы межвузовского семинара «Опыт внедрения педагогических технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе» / Составитель: И.В. Рыбак. – Севастополь: СНУЯЭиП, 2013. - С. 33-45.
2. Косцова М.В. Рефлексивный практикум как метод формирования рефлексивности у студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки: материалы IX Международной научно-практической конференции 30 – 31 января 2013 г. Стерлитамак, Республика Башкортостан: в 2 ч. / отв. ред. Р.М. Салимова. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2013. – Ч. 1. – С. 135-140.

3. Косцова М.В. Психологическая модель формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей / М.В. Косцова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. - № 41 (65). – С. 177-183.
4. Косцова М.В. Психологические условия формирования профессиональной рефлексии у студентов, обучающихся по техническим специальностям / М.В. Косцова // журнал «Вестник ЮУрГУ», серия «Психология». - Челябинск, 2013. – Том 6. - № 2. - С. 104 – 110.
5. Косцова М.В. Формирование профессиональной направленности у студентов технических ВУЗов / М.В. Косцова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: - Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч.1. – С. 72 – 77.

ВЫВОДЫ

В диссертации представлены теоретические обобщение и экспериментальное решение проблемы формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей, выразившееся в исследовании особенностей развития структурных компонентов и уровней профессиональной рефлексии, обосновании, создании и апробации программы ее формирования путем актуализации профессиональной направленности, компетентности и идентичности, прогностических способностей и рефлексивности как личностного качества активными социально-психологическими методами обучения.

1. Профессиональная рефлексия представляет собой процесс реализации внутренней психической деятельности субъекта - рефлексивной деятельности по отношению к профессиональной деятельности, в основе которой лежит профессиональная деятельность как эргатическая система, которая представлена многообразием субъектно-объектных и самосубъектных отношений, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий.

Предметом анализа профессиональной рефлексии являются: «Образ объекта профессиональной деятельности» и «Образ субъекта профессиональной деятельности». Психологическим критерием успешного прохождения стадии высшего профессионального образования является формирование отношения к себе как субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств.

В качестве структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей можно рассматривать степень сформированности у него основных психических регуляторов деятельности: «образа самосубъектных отношений: осознание студентом себя, своих мотивов, отождествление с профессиональной реальностью в настоящем и будущем, которое осуществляется благодаря следующим психологическим

свойствам и механизмам: профессиональная направленность личности, профессиональные мотивы, склонности, профессиональная идентичность, прогнозирование: «Я в профессии в настоящем и в будущем», а также с помощью «образа субъектно-объектных отношений»: осознание студентом себя, своих функциональных возможностей соответственно профессиональной деятельности в системе Человек-Техника, а именно наличие профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональная компетентность, а также прогностические способности как профессионально важные качества инженеров.

2. Особенности сформированности структурных компонентов профессиональной рефлексии у студентов - будущих инженеров в процессе обучения в ВУЗе проявляются в следующем: показатели *рефлексивности* у студентов технического профиля подготовки недостаточные (38 % имеют низкий уровень), к третьему курсу снижаются и повышаются к пятому до уровня первого курса, что показывает низкую динамику формирования профессиональной рефлексии в процессе профессиональной подготовки; *профессиональная направленность* студентов развивается недостаточно. Профессиональные склонности в сферах «Человек-Техника», «Человек - Знак» не формируются в процессе обучения. Мотивация в процессе получения высшего образования изменяется: внешние мотивы усиливаются, а внутренние (мотивы получения знаний и профессии) снижаются; *профессиональная идентичность* не становится позитивной, (у более, чем 80 % студентов изучаемой выборки выявлена преждевременная идентичность, которая является результатом отрицательного оценивания своих профессионально важных качеств, тенденции к снижению таких волевых качеств, как инициативность, целеустремленность).

3. На основе особенности развития рефлексивности (способность к рефлексии), показателей профессиональной направленности, профессиональных склонностей и мотивов, способности к прогнозированию и

особенностей развития профессиональной идентичности описаны уровни (низкий, средний и высокий):

- *студенты с высоким уровнем профессиональной рефлексии* характеризуются развитой рефлексивностью, высокой профессиональной направленностью: внутренними мотивами обучения в ВУЗе, психологической готовностью работать в сферах «Человек-Техника», «Человек-Знак» и «Человек-Человек», развитыми прогностическими способностями, позитивной профессиональной идентичностью, профессиональной компетентностью, профессиональными знаниями и умениями по специальным и гуманитарным дисциплинам;

- *студенты - будущие инженеры со средним уровнем профессиональной рефлексии* обладают средним уровнем рефлексивности, профессиональной направленности: наличием как внутренних (мотив «приобретение знаний» и мотив «овладение профессией»), так и внешнего («получение диплома») мотивов обучения в ВУЗе, в сфере профессионального готовности: при среднем оценивании своих возможностей и позитивном эмоциональной отношении, оценки своих профессиональных предпочтений, т.е. выбор места работы, не связаны с системами «Человек-Техника» и «Человек-Знак». Недостаточная успеваемость по профильным и гуманитарным дисциплинам и средняя способность к прогнозированию, планированию своего будущего. Преобладающий статус идентичности – «диффузный», то есть переходный, находится в процессе становления;

- *у студентов с низким уровнем профессиональной рефлексии* выявлена неразвитая рефлексивность, несформированная профессиональная направленность личности, которая выражается в наличии незначимых личностных мотивов у студентов выбора высшего учебного заведения и в целом профессии, неготовности осуществлять профессиональную деятельность: низкий уровень самооценивания своих умений, негативное эмоциональное отношение и нежелание работать в сферах, связанных

непосредственно с обучением в университете, значительное превалирование внешних мотивов обучения. Неспособность к прогнозированию, плохая успеваемость как по профильным, так и по гуманитарным дисциплинам. Навязанная профессиональная идентичность, т.е. «преждевременная идентичность».

В целом, в процессе получения высшего технического образования, профессиональная рефлексия формируется недостаточно. Позитивная динамика наблюдается только в процессе формирования прогностических способностей, профессиональных склонностей в сфере «Человек-Человек» и профессиональной направленности личности. Мотивация обучения в ВУЗе снижается, не формируется позитивная профессиональная идентичность и рефлексивность как способности к рефлексивным действиям.

4. Теоретическая модель формирования профессиональной рефлексии у студентов технического профиля подготовки включает четыре содержательных блока: мотивационный, компетентный, прогностический и рефлексивный и направлена на актуализацию структурных компонентов исследуемого феномена. Разработанная на ее основе авторская программа социально-психологического тренинга с использованием рефлексивных практикумов и интерактивных упражнений является эффективным для формирования профессиональной рефлексии. Важным элементом рефлексивного практикума, направленного на осознание компонентов профессиональной рефлексии есть вербализация с помощью психотерапевтических карт, которые помогают участника выходить в «рефлексивную позицию» с опорой на ассоциативно-метафорические образы.

Результатом апробации и внедрения авторской программы формирования профессиональной рефлексии являются позитивные изменения в развитии рефлексивности, профессиональной направленности личности, профессиональной идентичности и компетентности, а также способности к прогнозированию.

Проведение диссертационного исследования не исчерпывает всех проблем формирования профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей. Перспективными направлениями мы видим: формирование профессиональной рефлексии в процессе профессиональной деятельности, более комплексное исследование индивидуальных особенностей личности в процессе профессионализации, исследование роли профессиональной рефлексии в профессиональных деформациях личности.

Приложение А
Результаты статистической обработки данных показателей
констатирующего эксперимента

Приложение А1
Таблица результатов статистической обработки данных
с помощью критерия Манна-Уитни
студентов 1 и 3 курсов

Переменные	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level
	<i>Group 1</i>	<i>Group 2</i>			
Ч-3 1	20746,00	15032,00	8129,000	1,03185	0,302150
Ч-3 2	20339,00	15439,00	8536,000	0,38175	0,702647
Ч-3 3	20229,00	15549,00	8646,000	0,20605	0,836753
Ч-Т 1	22423,00	16003,00	8450,000	-0,51912	0,603680
Ч-Т2	19381,50	16396,50	8056,5	1,14766	0,251119
Ч-Т3	19600,00	16178,00	8275,000	0,79865	0,424501
Ч-П 1	21291,50	14486,50	7583,500	1,90317	0,057027
Ч-П2	20810,00	14968,00	8065,000	1,13408	0,256770
Ч-П 3	20161,00	15617,00	8714,000	0,09743	0,922382
<u>Ч-Х 1</u>	<u>22385,00</u>	<u>13393,00</u>	<u>6490,000</u>	<u>3,64982</u>	<u>0,000263</u>
<u>Ч-Х2</u>	<u>22143,50</u>	<u>13634,50</u>	<u>6731,500</u>	<u>3,26407</u>	<u>0,001099</u>
<u>Ч-Х 3</u>	<u>21537,00</u>	<u>14241,00</u>	<u>7338,000</u>	<u>2,29531</u>	<u>0,021722</u>
<u>Ч-Ч 1</u>	<u>21706,50</u>	<u>14071,50</u>	<u>7168,500</u>	<u>2,56605</u>	<u>0,010291</u>
<u>Ч-Ч2</u>	<u>21458,50</u>	<u>14319,50</u>	<u>7416,500</u>	<u>2,16992</u>	<u>0,030020</u>
Ч-Ч 3	20962,50	14548,50	7762,500	1,50672	0,131893
Рефлексия	22482,50	13832,50	8267,500	0,550241	0,582158
Прогнозирование	21756,50	14021,50	8226,500	0,357369	0,720818
Знания	22310,00	12670,00	7417,000	1,398836	0,161872
Профессия	22740,50	13037,50	7681,500	1,244687	0,213256
Диплом	22798,00	12980,00	7624,000	1,338303	0,180807
Проф идентичность	20132,00	10249,00	6421,000	0,928598	0,353105
Ур профес. направленности	18857,50	7707,50	5361,500	0,318134	0,750385
СД	17382,00	5623,00	4138,000	0,462579	0,643669
ГД	17017,50	5773,50	4288,500	0,011500	0,990825

Значимость результатов при **p < 0,05.**

Приложение А2
Результаты статистической обработки данных
с помощью критерия Манна-Уитни
студентов 1 и 5 курса

Переменные	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level
	<i>Group 1</i>	<i>Group 2</i>			
Ч-3 1	21938,00	23513,00	10613,00	-0,94305	0,345664
Ч-3 2	22520,00	22931,00	11195,00	-0,17219	0,863293
Ч-3 3	23079,00	22372,00	10896,00	0,56821	0,569895
Ч-Т 1	22423,00	23028,00	11098,00	-0,30066	0,763674
Ч-Т2	21812,50	23638,50	10487,50	-1,10927	0,267321
Ч-Т3	23105,50	22345,50	10869,50	0,60331	0,546306
<u>Ч-П 1</u>	<u>21215,00</u>	<u>24236,00</u>	<u>9890,00</u>	<u>-1,90066</u>	<u>0,057355</u>
<u>Ч-П2</u>	<u>20867,00</u>	<u>24584,00</u>	<u>9542,00</u>	<u>-2,36159</u>	<u>0,018203</u>
Ч-П 3	22651,50	22799,50	11323,50	0,00199	0,998415
Ч-Х 1	23307,00	22144,00	10668,00	0,87020	0,384198
Ч-Х2	22020,50	23430,50	10695,50	-0,83377	0,404414
Ч-Х 3	22776,50	22674,50	11198,50	0,16755	0,866939
Ч-Ч 1	21397,50	24053,50	10072,50	-1,65894	0,097138
<u>Ч-Ч2</u>	<u>20572,50</u>	<u>24878,50</u>	<u>9247,50</u>	<u>-2,75166</u>	<u>0,005933</u>
Ч-Ч 3	21440,00	24011,00	10115,00	-1,60265	0,109022
Рефлексия	24367,00	23838,00	10837,00	-1,44081	0,149647
<u>Прогнозирование</u>	<u>22681,50</u>	<u>26459,50</u>	<u>9151,50</u>	<u>-3,83490</u>	<u>0,000126</u>
Знания	25540,50	22975,50	11800,50	0,33893	0,734666
<u>Профессия</u>	<u>28466,50</u>	<u>19428,50</u>	<u>8843,50</u>	<u>3,88691</u>	<u>0,000102</u>
Диплом	24549,00	23037,00	11019,00	-1,01178	0,311652
Проф идентичность	24807,50	21552,50	10967,50	0,73155	0,464446
Ур профес. направленности	25246,00	22032,00	11447,00	0,38379	0,701139
<u>СД</u>	<u>19066,50</u>	<u>26384,50</u>	<u>6186,50</u>	<u>-6,75980</u>	<u>0,000000</u>
<u>ГД</u>	<u>18660,50</u>	<u>24117,50</u>	<u>5940,50</u>	<u>-6,44755</u>	<u>0,000000</u>

Значимость результатов при **p < 0,05.**

Приложение А2
Результаты статистической обработки данных
с помощью критерия Манна-Уитни
студентов 3 и 5 курсов

Переменные	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level
	<i>Group 1</i>	<i>Group 2</i>			
Ч-3 1	14638,00	21408,00	7735,000	-1,74555	0,080898
Ч-3 2	15421,50	20624,50	8518,500	-0,50055	0,616694
Ч-3 3	15896,50	20149,50	8673,500	0,25425	0,799308
Ч-Т 1	15888,00	20158,00	8682,000	0,24074	0,809759
Ч-Т2	15819,50	20226,50	8750,500	0,13189	0,895072
Ч-Т3	16607,50	19438,50	7962,500	1,38405	0,166353
<u>Ч-П 1</u>	<u>13410,50</u>	<u>22635,50</u>	<u>6507,500</u>	<u>-3,69609</u>	<u>0,000219</u>
<u>Ч-П2</u>	<u>13431,00</u>	<u>22615,00</u>	<u>6528,000</u>	<u>-3,66352</u>	<u>0,000249</u>
Ч-П 3	15708,50	20337,50	8805,500	-0,04449	0,964512
<u>Ч-Х 1</u>	<u>13936,50</u>	<u>22109,50</u>	<u>7033,500</u>	<u>-2,86026</u>	<u>0,004236</u>
<u>Ч-Х2</u>	<u>13304,00</u>	<u>22742,00</u>	<u>6401,000</u>	<u>-3,86532</u>	<u>0,000111</u>
<u>Ч-Х 3</u>	<u>14450,50</u>	<u>21595,50</u>	<u>7547,500</u>	<u>-2,04350</u>	<u>0,041011</u>
<u>Ч-Ч 1</u>	<u>13199,00</u>	<u>22847,00</u>	<u>6296,000</u>	<u>-4,03217</u>	<u>0,000055</u>
<u>Ч-Ч2</u>	<u>12757,00</u>	<u>23289,00</u>	<u>5854,000</u>	<u>-4,73453</u>	<u>0,000002</u>
<u>Ч-Ч 3</u>	<u>13562,50</u>	<u>22215,50</u>	<u>6776,500</u>	<u>-3,16811</u>	<u>0,001536</u>
Рефлексия	12176,00	19450,00	6611,000	-1,85763	0,063230
<u>Прогнозирование</u>	<u>11340,00</u>	<u>20538,00</u>	<u>5984,000</u>	<u>-2,97014</u>	<u>0,002979</u>
Знания	12338,50	19287,50	7085,500	-0,90894	0,363386
<u>Профессия</u>	<u>13968,50</u>	<u>16907,50</u>	<u>6322,500</u>	<u>2,05681</u>	<u>0,039713</u>
<u>Диплом</u>	<u>11484,50</u>	<u>19143,50</u>	<u>6128,500</u>	<u>-2,32548</u>	<u>0,020053</u>
Проф идентичность	10036,50	16991,50	6208,500	-0,20003	0,841455
Ур профес. направленности	7291,00	15500,00	4915,000	0,03577	0,971465
<u>СД</u>	<u>3358,00</u>	<u>15752,00</u>	<u>1873,000</u>	<u>-5,48419</u>	<u>0,000000</u>
<u>ГД</u>	<u>3606,50</u>	<u>13971,50</u>	<u>2121,500</u>	<u>-4,38085</u>	<u>0,000012</u>

Значимость результатов при $p < 0,05$.

Приложение Б

Обобщенные данные динамики всех структурных компонентов профессиональной рефлексии согласно уровней

N=425

Методики	Опросник «Рефлексивность», (%)			Мотивы обучения в вузе у студентов - опросник по Т.И. Ильиной, (%)								
				Мотив «приобретение знаний»			Мотивация «овладение профессией»			Мотив «получение диплома»		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
I курс	41,3	54	4,7	18,8	48,6	32,6	17,4	48,6	34	8,7	22,6	68,7
III курс	41,6	48	10,4	25,6	42,4	32	24	41,6	34,4	12	32	56
V курс	32	58,6	9,4	24,8	50,6	24,6	37,3	44	18,7	8,6	16	75,4
Методики	Методика «Способность к прогнозированию», (%)			Опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой «Человек – знак», (%)								
				Оценка своих умений			Оценка своего эмоционального отношения			Оценка своих профессиональных предпочтений		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
I курс	22	58	20	10	69,4	20,6	20	66,6	13,4	46,6	48	5,4
III курс	24	49,6	26,4	20,8	51,2	28	18,4	60	21,6	44	48	8
V курс	11,4	59,3	29,3	15,5	53,3	31,2	22,6	50	27,4	50,6	40	9,4
Методики	Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер (%)			«Человек - техника», (%)								
				Оценка своих умений			Оценка своего эмоционального отношения			Оценка своих профессиональных предпочтений		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
I курс	72,6	27,3	0	22,6	50,6	26,8	22,8	48,6	28,6	40,6	42,8	16,6
III курс	84,8	35,2	0	23,2	59,2	17,6	24	52	24	38,4	47,2	44,8

V курс	81,3	18	0,7	20,6	48	31,4	20,8	38,6	40,6	42,6	38	19,4
				«Человек - человек», (%)								
				Оценка своих умений			Оценка своего эмоционального отношения			Оценка своих профессиональных предпочтений		
				низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
I курс				5,4	46	48,6	10	44	46	24	50,6	25,4
III курс				11,2	52	36,8	12,8	47,2	40	23,2	52	24,8
V курс				4	40	56	4,4	34,3	61,3	19,3	48,7	32
Методики	Профессиональная направленность, (%)			Экспертные оценки по гуманитарным предметам, (%)			Экспертные оценки по профильным дисциплинам, (%)					
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	I курс		
	I курс	4,6	50	45,4	26	68,7	5,3	26,6	61,4	12	III курс	
	III курс	12,8	36,8	50,4	24	25,6	50,4	28,8	36,8	34,4	V курс	
	V курс	9,3	39,3	51,4	16	44	40	14,6	41,4	44		

Приложение В

Содержание авторской программы по формированию профессиональной рефлексии у студентов технических специальностей

Приложение В1

Содержание первого занятия

Цель: знакомство с участниками группы, формирование правил поведения в группе, мотивирование студентов для участия в программе. Развитие внутренней мотивации обучения в ВУЗе у студентов.

Структура:

1. Знакомство тренера с группой, ознакомление с содержанием программы и ее целями.
2. Создание благоприятной психологической атмосферы посредством проведения интерактивного упражнения «Мое жизненное кредо».
3. Обучение работы с ассоциативными картами «Составь рассказ».
4. Рефлексивный практикум на тему: «**Мои мотивы обучения в ВУЗе**» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: осознание личностных мотивов поступления в ВУЗ, наполнение внутренним содержанием внешние мотивы студентов.
5. Групповая рефлексия занятия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В2

Содержание второго занятия

Цель: развитие внутренней мотивации обучения в ВУЗе у студентов, развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Закрепление норм работы в группе.

2. Упражнения «Я хочу».

3. Рефлексивный практикум на тему: **«Мои склонности и профессиональная деятельности»** с помощью ассоциативных карт «СОРЕ».

Цель рефлексивного практикума: осознание личностных склонностей и их соответствие будущей профессиональной деятельности, индивидуального пути профессионального развития.

4. Групповая рефлексия занятия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В3

Содержание третьего занятия

Цель: развитие внутренней мотивации обучения в ВУЗе у студентов, развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Упражнение «Пожелание другу».
2. Упражнения «Я хочу».
3. Рефлексивный практикум на тему: «**Пирамида потребностей**» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: анализ иерархии личностных потребностей.
4. Групповая рефлексия занятия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В4

Содержание четвертого занятия

Цель: развитие внутренней мотивации обучения в ВУЗе у студентов, развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Упражнение «Уникальность каждого» [189].
2. Рефлексивный практикум на тему: «Мои профессиональные ценности» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: осознание профессиональных ценностей, сопоставить с групповыми ценностными ориентациями студентов в будущей профессии, выделить значимые для конкретной специальности.
3. Групповая рефлексия мотивационного блока программы.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 5

Содержание пятого занятия

Цель: развитие профессиональной идентичности, развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Упражнение «Образ профессионала»: работа в малых группах; каждая группа создает собирательный образ профессионала и презентует его. Далее выделяются черты, которые объединяют два представленных образа и отличают их. Рефлексия упражнения.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Я-профессионал и Я - непрофессионал» с помощью ассоциативных карт «Persona». Цель рефлексивного практикума: осознание индивидуальных черт студентов, которые помогают стать профессионалом или же, наоборот, могут отрицательно влиять на дальнейшее развитие в профессии.

3. Групповая рефлексия занятия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 6

Содержание шестого занятия

Цель: развитие профессиональной идентичности и компетентности
развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Упражнение «Предметы – на корысть...». Данное упражнение проводится в малых группах: студентам необходимо записать учебные дисциплины, которые они изучают в ВУЗе по своей специальности, а справа выписать те предметы, которые, по их мнению, им пригодятся в трудовой деятельности. Рефлексия упражнения.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Моя самоэффективность» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: осознание студентами сфер жизни, в которых он уже достиг определенных результатов и соотнести это с профессиональной деятельностью.

3. Групповая рефлексия занятия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 7

Содержание седьмого занятия

Цель: развитие профессиональной идентичности и компетентности, развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Проективный рисунок «Символ жизненного успеха», его интерпретация.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Мои профессиональные ресурсы и ограничения» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: осознание студентами личностных ресурсов профессионального развития и личностных ограничений.

3. Групповая рефлексия занятия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 8

Содержание восьмого занятия

Цель: развитие профессиональной идентичности и компетентности, развитие рефлексивности у студентов технических специальностей.

Структура:

1. Методика «Колесо жизни». Индивидуальная презентация и обговаривание в группе.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Моя профессиональная среда» с помощью ассоциативных карт «PERSONA». Цель рефлексивного практикума: идентификация студентов с профессиональной группой.

3. Групповая рефлексия компетентного блока программы.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 9

Содержание девятого занятия

Цель: развитие прогностических способностей у студентов технического направления подготовки, развитие рефлексивности.

Структура:

1. Методика «Временные децентрации»: изучение временной направленности личности. Презентация ответов в группе, рефлексия упражнения.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Я в настоящем, прошлом и будущем» с помощью ассоциативных карт «PERSONA». Цель рефлексивного практикума: осознание временных ориентаций личностью.

3. Групповая рефлексия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 10

Содержание десятого занятия

Цель: развитие прогностических способностей у студентов технического направления подготовки, развитие рефлексивности.

Структура:

1. Методика «Образ времени»: изучение временной направленности личности: каждый студент изображает свой день в виде круга и обозначает с помощью спиц, сколько времени он тратит на ту или иную деятельность. Презентация ответов в группе, рефлексия упражнения.

2. Рефлексивный практикум на тему: «5 самых приятных событий моей жизни» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: осознание временных ориентаций личностью, ранжирование событий по значимости и по управляемости со стороны участника.

3. Групповая рефлексия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 11

Содержание одиннадцатого занятия

Цель: развитие прогностических способностей у студентов технического направления подготовки, развитие рефлексивности.

Структура:

1. Методика «Реактивность - проактивность»: Каждый участник делит лист А4 на две равные части и обозначает для себя понятия «реактивность» как спонтанное поведение личности и «проактивность» как осознанное развитие личности в нужном направлении. Презентация ответов в группе, рефлексия упражнения.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Моя карьера» с помощью ассоциативных карт «СОРЕ». Цель рефлексивного практикума: осознание временных ориентаций личностью, планирование карьеры как проактивности личности.

3. Групповая рефлексия.

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение В 12

Содержание двенадцатого занятия

Цель: развитие прогностических способностей у студентов технического направления подготовки, развитие рефлексивности.

Структура:

1. Методика «Я идеальный – Я реальный». Каждый участник делит лист А4 на две равные части и рисует образ себя «идеального» и «реального». Рефлексия упражнения.

2. Рефлексивный практикум на тему: «Я и другие»: каждый участник по кругу выбирает карточку, которую он ассоциирует с собой, впоследствии предлагается всем участникам группы проассоциировать этого человека с конкретной картой и продемонстрировать ее. Цель рефлексивного практикума: формирование адекватной оценке у участников программы.

3. Групповая рефлексия.

4. Рефлексивный практикум: «Участие в программе для меня, это...».

Общее время занятия – 3 часа.

Приложение Г
Результаты статистической обработки данных формирующего
эксперимента

Приложение Г1

Результаты различий между двумя группами контрольной и
экспериментальной по результатам первичной диагностики
с помощью критерия Манна-Уитни

Переменные	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level
	<i>Group 1</i>	<i>Group 2</i>			
Ч-З 1	687,0000	538,0000	252,0000	-0,77299	0,439533
Ч-З 2	727,0000	498,0000	288,0000	0,04068	0,967548
Ч-З 3	645,5000	579,5000	210,5000	-1,61718	0,105849
Ч-Т 1	781,0000	444,0000	234,0000	1,13915	0,254651
Ч-Т2	811,0000	414,0000	204,0000	1,74940	0,180231
Ч-Т3	801,5000	423,5000	213,5000	1,55616	0,119681
Ч-П 1	770,0000	455,0000	245,0000	0,91539	0,359996
Ч-П2	750,0000	475,0000	265,0000	0,50855	0,611073
Ч-П 3	704,0000	521,0000	269,0000	-0,42718	0,669251
Ч-Х 1	684,0000	541,0000	249,0000	-0,83402	0,404277
Ч-Х2	671,0000	554,0000	236,0000	-1,09846	0,272011
Ч-Х 3	691,5000	533,5000	256,5000	-0,68145	0,495589
Ч-Ч 1	665,5000	559,5000	230,5000	-1,21034	0,226156
Ч-Ч2	675,0000	550,0000	240,0000	-1,01710	0,309116
Ч-Ч 3	637,5000	587,5000	202,5000	-1,77992	0,175099
Рефлексия	728,5000	496,5000	286,5000	0,07120	0,943242
Прогнозирование	770,0000	455,0000	245,0000	0,91539	0,359996
Знания	721,0000	504,0000	286,0000	-0,08137	0,935150
Профессия	781,0000	444,0000	234,0000	1,13915	0,254651
Диплом	683,5000	541,5000	248,5000	-0,84419	0,398570
Проф идентичность	740,5000	435,5000	245,5000	0,63247	0,527086
Ур профес. направленности	719,0000	506,0000	284,0000	-0,12205	0,902859
СД	684,0000	541,0000	249,0000	-0,83402	0,404277
ГД	663,5000	561,5000	228,5000	-1,25103	0,210934

Значимость результатов при $p < 0,05$.

Приложение Г2

**Результаты проверки формирующего эксперимента
контрольной группы
с помощью критерия Вилкоксона**

Переменные	N	T	Z	p-level
ЧЗ1 ЧЗ1_2	30	25,0000	0,254824	0,798861
ЧЗ2 & ЧЗ2_2	30	18,0000	0,968330	0,332887
ЧЗ3 & ЧЗ3_2	30	21,0000	0,662541	0,507629
ЧТ1 & ЧТ1_2	30	12,0000	1,243933	0,213533
ЧТ2 & ЧТ2_2	30	17,0000	0,140028	0,888639
ЧТ3 & ЧТ3_2	30	12,5000	0,770154	0,441214
<u>ЧП1 & ЧП1_2</u>	30	<u>6,0000</u>	<u>1,954751</u>	<u>0,050621</u>
<u>ЧП2 & ЧП2_2</u>	30	<u>0,0000</u>	<u>2,520504</u>	<u>0,011724</u>
<u>ЧП3 & ЧП3_2</u>	30	<u>2,0000</u>	<u>2,428630</u>	<u>0,015161</u>
ЧХ1 & ЧХ1_2	30	10,5000	1,732800	0,083141
ЧХ2 & ЧХ2_2	30	12,0000	1,243933	0,213533
ЧХ3 & ЧХ3_2	30	9,5000	1,190238	0,233962
ЧЧ1 & ЧЧ1_2	30	18,0000	0,968330	0,332887
ЧЧ2 & ЧЧ2_2	30	18,0000	0,533114	0,593958
ЧЧ3 & ЧЧ3_2	30	11,5000	0,910182	0,362733
РЕФЛЕКС & РЕФ2_2	30	19,5000	0,355409	0,722285
ПРОГНОЗ & ПРОГН_2	30	10,0000	1,480872	0,138650
ЗНАНИЕ & ЗНАНИ_2	30	23,0000	0,458682	0,646465
ПРОФЕСС & ПРОФ_2	30	13,0000	0,169031	0,865773
ДИПЛОМ & ДИПЛ_2	30	22,5000	0,509647	0,610302
ИДЕНТИЧ & ИДЕНТ_2	30	19,0000	0,866400	0,386277
НАПРАВЛЕ & НАПРАВ_2	30	16,5000	0,210042	0,833636
СД & СД_2	30	1,0000	1,069045	0,285057
ГД & ГД_2	30	9,5000	0,209657	0,833937

Значимость результатов при **p < 0,05.**

Приложение ГЗ

Результаты проверки формирующего эксперимента экспериментальной группы с помощью критерия Вилкоксона

Переменные	N	T	Z	p-level
ЧЗ1 ЧЗ1_2	30	25,0000	0,254824	0,798861
ЧЗ2 & ЧЗ2_2	30	<u>19,0000</u>	<u>1,851970</u>	<u>0,064039</u>
ЧЗ3 & ЧЗ3_2	30	<u>32,0000</u>	<u>0,088911</u>	<u>0,050469</u>
ЧТ1 & ЧТ1_2	30	44,5000	1,215156	0,224316
ЧТ2 & ЧТ2_2	30	23,0000	0,458682	0,646465
ЧТ3 & ЧТ3_2	30	29,5000	0,311188	0,755660
ЧП1 & ЧП1_2	30	12,0000	1,579906	0,114138
<u>ЧП2 & ЧП2_2</u>	30	<u>17,0000</u>	<u>1,725822</u>	<u>0,084389</u>
ЧП3 & ЧП3_2	30	13,5000	0,630126	0,528617
ЧХ1 & ЧХ1_2	30	11,0000	1,956039	0,956856
ЧХ2 & ЧХ2_2	30	15,5000	1,223153	0,221281
ЧХ3 & ЧХ3_2	30	16,0000	1,511484	0,130675
ЧЧ1 & ЧЧ1_2	30	29,0000	0,355643	0,722110
ЧЧ2 & ЧЧ2_2	30	6,0000	1,352247	0,176306
<u>ЧЧ3 & ЧЧ3_2</u>	<u>30</u>	<u>25,5000</u>	<u>0,666831</u>	<u>0,054885</u>
<u>РЕФЛЕКС & РЕФ2_2</u>	<u>30</u>	<u>4,0000</u>	<u>1,690308</u>	<u>0,090979</u>
ПРОГНОЗ & ПРОГН_2	30	24,5000	1,137474	0,255349
<u>ЗНАНИЕ & ЗНАНИ_2</u>	<u>30</u>	<u>6,0000</u>	<u>1,680336</u>	<u>0,092902</u>
ПРОФЕСС & ПРОФ_2	30	16,0000	1,511484	0,130675
ДИПЛОМ & ДИПЛ_2	30	8,0000	1,400280	0,161439
<u>ИДЕНТИЧ & ИДЕНТ_2</u>	<u>30</u>	<u>33,0000</u>	<u>0,470679</u>	<u>0,037873</u>
НАПРАВЛЕ & НАПРАВ_2	30	15,0000	0,888523	0,374266
СД & СД_2	30	1,0000	1,069045	0,285057
<u>ГД & ГД_2</u>	<u>30</u>	<u>0,0000</u>	<u>1,825742</u>	<u>0,067898</u>

Значимость результатов при $p < 0,05$.

Приложение Г4

Результаты различий между двумя группами контрольной и экспериментальной по результатам вторичной диагностики с помощью критерия Манна-Уитни

Переменные	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level
	<i>Group 1</i>	<i>Group 2</i>			
Ч-3 1	693,5000	531,5000	258,5000	-0,64077	0,521677
Ч-3 2	720,5000	504,5000	285,5000	-0,09154	0,927065
Ч-3 3	645,0000	580,0000	210,0000	-1,62735	0,103672
Ч-Т 1	808,0000	417,0000	207,0000	1,68838	0,091348
Ч-Т2	815,0000	410,0000	200,0000	1,83077	0,067144
Ч-Т3	826,5000	398,5000	188,5000	2,06470	0,038959
Ч-П 1	747,0000	478,0000	268,0000	0,44752	0,654501
Ч-П2	737,5000	487,5000	277,5000	0,25427	0,799286
Ч-П 3	721,5000	503,5000	286,5000	-0,07120	0,943242
Ч-Х 1	673,0000	552,0000	238,0000	-1,05778	0,290164
Ч-Х2	677,0000	548,0000	242,0000	-0,97641	0,328868
Ч-Х 3	657,5000	567,5000	222,5000	-1,37308	0,169738
Ч-Ч 1	684,0000	541,0000	249,0000	-0,83402	0,404277
Ч-Ч2	715,0000	510,0000	280,0000	-0,20342	0,838809
Ч-Ч 3	684,5000	540,5000	249,5000	-0,82385	0,410033
Рефлексия	698,0000	527,0000	263,0000	-0,54923	0,582851
Прогнозирование	601,5000	623,5000	166,5000	-2,51223	0,012002
Знания	774,5000	450,5000	240,5000	1,00692	0,313979
Профессия	724,5000	500,5000	289,5000	-0,01017	0,991885
Диплом	712,0000	513,0000	277,0000	-0,26444	0,791439
Проф идентичность	777,0000	399,0000	209,0000	1,40197	0,160934
Ур профес. направленности	719,0000	506,0000	284,0000	-0,12205	0,902859
СД	639,5000	585,5000	204,5000	-1,73923	0,08200
ГД	663,5000	561,5000	228,5000	-1,25103	0,210934

Значимость результатов при **$p < 0,05$** .

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Сост. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
2. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85-102.
3. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. - Л., 1974. - Выпуск 2. - С. 46-52.
4. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев - М.: Мысль, 1996. – 384 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст]/ Б.Г.Ананьев. - Л., Изд-во ЛГУ, 1968. - 339 с.
6. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). URL: <http://psystudy.ru>.
7. Аникина В. Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций / В.Г. Аникина // Культурно-историческая психология. - М.: Издательство МГППУ, 2009. - № 3. - С. 5-7.
8. Анисимов О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии/ О.С. Анисимов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 336 с.
9. Анисимов О. С. Основы общей и управленческой акмеологии / О. С. Анисимов, А. А. Деркач. - М.6 Юристь, 2005. – 330 с.
10. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой.- М.: Наука, 1981.- 106 с.

- 11.Аплетаев М. Н. Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности / М.Н. Аплетаев // Педагог: Наука, технологии, практика. - Барнаул, 1997. - № 2.- С. 8 - 12.
- 12.Байдан М.А. Кар`ера в контексті професійної підготовки студентів університету. Модульний підхід / М.А. Байдан, А.І. Корнева // Одеськ. національн. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О.: Фенікс, 2008. – 80 с.
- 13.Барсукова А.Д. Гендерные особенности формирования профессионального самосознания студентов вуза: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Барсукова Анна Дмитриевна. - Ставрополь, 2006 – 189 с.
- 14.Барцалкина В. В. О взаимосвязи самосознания и рефлексии в онтогенезе / В.В. Барцалкина // Проблемы логической организации рефлексивных процессов: Тез. науч. конф. - Новосибирск, 1986. - С. 232-234.
- 15.Баскаков В.Ю. Свободное тело / В.Ю. Баскаков. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. - 224 с.
- 16.Безотосова-Курбатова И.Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Безотосова-Курбатова Ирина Гербертовна. - Самара, 2004. – 257 с.
- 17.Бинас В. А. Динамика юношеской рефлексии в процессе психологического консультирования: дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Бинас Владимир Анатольевич. – М., 1999. - 182 с.
- 18.Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. - М., 1964. - 548 с.
- 19.Блумер Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология. - М.: Издательство Московского университета, 1984. - С. 173-179.

20. Богомолова Н. Н. Спецпрактикум по социальной психологии / Н.Н. Богомолова, К.Е. Данилин. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 59 с.
21. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 256 с.
22. Бодров В.А. Методологические и теоретические вопросы изучения проблем профессиональной пригодности субъекта труда / В.А. Бодров // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 10 - 28.
23. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. - М.: ПЕРСЭ, 2001. - 511 с.
24. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 304 с.
25. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности / Е.М. Борисова // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. - М.: Наука, 1980. - С. 159 - 177.
26. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / А.В. Брушлинский. – М.: 1970. – 190 с.
27. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. - М.: Мысль. - 1979. – 232 с.
28. Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанова // Вопросы психологии.- 1997.- № 5.- С.28 - 43.
29. Вачков И.В. Структура профессионального самосознания учителя И.В. Вачков // Школьный психолог. - 2000. - №3 - С. 5-13.
30. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. - М: Издательство «Ось-89». - 1999 - 137 с.

- 31.Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Виногородський Анатолій Миколайович. - К., 1999. – 232 с.
- 32.Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огородничук та ін.. 2-е вид. – К.: Каравелла, 2008. - С. 199 – 230.
- 33.Войтик И.М. Интеллектуальный тип рефлексии в профессиональном образовании / И. М. Войтик // Философия образования. – 2010. - № 4 (33). – С. 51-56.
- 34.Волков Б.С. Психология ранней юности: Учеб. пособие для студ. пед. Вузов / Б.С. Волков. - М.: Академический проект: Трикста, 2006. - 256 с.
- 35.Володарская Е.А. Социально-психологические факторы идентификации ученого с научной школой / Е.А. Володарская // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. - № 3. – С. 68 - 81.
- 36.Вострокнутов С.И. Формирование рефлексивных умений у студентов университета в процессе подготовки к воспитательной деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Вострокнутов Сергей Иванович. - Казань, 1999. – 190 с.
- 37.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский.- М.: Педагогика-пресс, 1996. - 533 с.
- 38.Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - С. - 227-238.
- 39.Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. - В кн.: Психология и марксизм / Под ред. К. Н. Корнилова. - М.; Л., 1925. - С. 175 - 198.
- 40.Выготский Л.С. Проблема сознания / Л.С. Выготский //Собр. соч. т.1. - М., 1982. - С.52 - 161.

41. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. - М., 1984.- Т. 4.- 432 с.
42. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: дис. канд. псих наук: 19.00.07 / Гарбузова Галина Владимировна. – Ярославль, 2009. – 186 с.
43. Гегель Г. Сочинения в 6-и т. - Т.5 / Г. Гегель. - М.: Наука, 1993. - 715 с.
44. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. - Киев: Наукова думка, 1984. - 209 с.
45. Гоффман И. Представление себя другим / И. Гоффман // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. - М., 1984. - С. 188 -197.
46. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций / О.С. Гребенюк / Калинингр. ун-т. – Калининград, 1996. - 107 с.
47. Гріньова О.М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностям: дис. кан. псих. наук: 19.00.07 / Гріньова Ольга Михайлівна. – Київ, 2008 – 315 с.
48. Гродина Т.Ф. Рефлексия и профессиональная идентичность студентов-психологов / Т.В. Гродина // Вестник КАСУ №1 - 2007. - С. 163 – 166.
49. Громько Ю. В. Проблема различения понимания и рефлексии: действие и знак / Ю. В. Громько // Проблемы логической организации рефлексивных процессов: Тез. докл. и сообщ. к науч. - метод. конф., 2-4 дек. 1986. - Новосибирск: НГУ, 1986. - С. 51 - 52.
50. Гуткина И. И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания / И.И. Гуткина // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. - М., 1987.- 427с.
51. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Гуткина Нина Иосифовна. - М., 1983.- 176 с.

52. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных механизмов / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. - М., 1982. - С. 100 -108.
53. Давыдов В. В. О двух основных путях развития мышления школьников. - В кн.: Материалы ГУ Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси, 1971. - С. 686 - 687.
54. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1998 М.: ИНТОР , 1996. – 544 с.
55. Давыдов В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина // Вопросы психологии, 1990. - № 3. - С. 14-21.
56. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб заведений / Под ред. В.Е. Ключко. - Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 264 с.
57. Двоеглазова М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / Двоеглазова Маргарита Юрьевна. - М. ГУ ВШЭ. 2008. - 187 с.
58. Диков М. Н. Рефлексия внешних действий как интегративный показатель психологической готовности детей к обучению в школе: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Диков Михаил Николаевич. - М., 1994. – 173 с.
59. Дмитриева М.А. Психологический анализ системы человек-профессиональная среда / М.А. Дмитриева // Вестник ЛГУ. - Серия 6. - Психология. 1990. – Вып. 1. - С. 82-90.
60. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с.

61. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. - Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр» - 2011. – 296 с.
62. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – М., 2004. - № 2. - С. 82- 86.
63. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина И.В., М.К. Акимова, Е.М. Борисова. - Москва: Просвещение, 1991. - 303 с.
64. Дубровский Д. И. Проблема идеального. Текст. / Д. И. Дубровский. - М.: Мысль, 1983. - 228 с.
65. Дымова Т.В. Обучение педагогическому прогнозированию / Т.В. Дымова // Научный вестник Юга России. Астрахань, 1998. - С. 24-26.
66. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение.- 1998. - № 2.- С. 16 - 22.
67. Ермолаева М.В. Периодизации психического развития / Учебно-методический комплекс/ М.В. Ермолаева - М.: МПСИ, 2009. – 22 с.
68. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич. - Томск, 2000 - 186 с.
69. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Жукова Наталья Владимировна: Москва, 2000. - 140 с.
70. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.; Ярославль, 2001. – С. 104 – 128.

- 71.Зак А. И. Как определить уровень развития мышления школьников / А. И. Зак. - М.: Просвещение, 1982. - 168 с.
- 72.Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. - 1978. - № 2. - С. 102.
- 73.Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии / А.З. Зак // Исследование речи – мысли и рефлексии. - Алма-Ата. КГУ. - 1979.- С. 6-13.
- 74.Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А.В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1986. Т.1. - 320 с.; Т.2.- 296 с.
- 75.Зарецкий В. К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. - Вопросы психологии, 1980, - № 5.- С. 113-118.
- 76.Захаров А.В. Модель формирования прогностических умений у будущих учителей [Текст] / А.В. Захаров // Наука и образование, – 2008: материалы междунар. науч.-практич. конф. – Астана, 2008. – С.196 - 198.
- 77.Захарова А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников. - М., 1982. - С. 152- 163.
- 78.Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 5-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
- 79.Зеер Э.Ф. Профориентология: Учебное пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. - Екатеринбург: «Деловая книга». 2006. – 192 с.
- 80.Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. - Издание 2-е, переработанное и дополненное.- М.: Издательство Московского университета, 1986. - 287 с.

- 81.Зими́на Н.А. Психологическое содержание периода студенчества и анализ его основных проблем / Н.А. Зими́на. – Нижний Новгород, 2000. - 8 с.
- 82.Зимня́я И. А. Педагогическая психология / И.А. зимня́я. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. - 384 с.
- 83.Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 15 - 36.
- 84.Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова) / В.П. Зинченко: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002. - 431 с.
- 85.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»). – С. 264-270.
- 86.Карпов А. В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - М. - М.: Институт психологии РАН, 2002. – 304с.
- 87.Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
- 88.Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 5. - С. 45-57.
- 89.Катрич Г. И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Катрич Галина Ивановна. - М., 1994. - 169 с.
- 90.Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: дис. канд. наук: 19.00.01 / Келеси Маргарита. - К., 1996. - 195с.
- 91.Кикоть В.Я. Педагогика и психология высшего образования: Учебник / В.Я. Кикоть, В.А. Якунин. - СПбГУ, 1996. - 320 с.
- 92.Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. - М., 2004. – 304 с.

93. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов.- М.: Изд-во МГУ, 1988.- 198 с.
94. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд). Учебное пособие. / Е.А. Климов. - М.: Московский психолого-социальный институт. - 2006. – 176 с.
95. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. - 400 с.
96. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. - 512 с.
97. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. - М.: Издательский центр Академия, 2004. - 304 с.
98. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учеб. пособие / Е.А. Климов. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 320 с.
99. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий [Текст] / Е. А. Климов. – Обнинск.: Принтер, 1993. - 57 с.
100. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2006. – 76 с.
101. Ключко В. Е. Предмет современной психологии: человеко-образование и психологическое обеспечение смысловой педагогики / В.Е. Ключко // Образование и социальное развитие региона. - Барнаул, 1995. - № 3 - 4. - С. 204 - 113.
102. Ковалев А. Д. «Социальная драматургия» Ирвина Гофмана в контексте истории социологической мысли (к вопросу об американской версии социологического номинализма) / А.Д. Ковалев // Новое и старое в теоретической социологии. Кн.2. — М.: ИС РАН, 2001. - С. 22-43.

103. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
104. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон.- М.: Просвещение, 1989. - 255 с.
105. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. 1989. - № 5. - С. 158-164.
106. Кондратьева С.В. Профессионализм в педагогическом общении / С.В.Кондратьева [и др.]; под общ. ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003. – 330 с.
107. Корнилова А.А. Исследование составляющих «Образа Я» современного студента-бакалавра/ А.А. Корнилова // Психология, социология и педагогика. – Май, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/05/637>.
108. Котик И.А. Механизмы рефлексии в процессе развития субъектности человека: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Котик Инна Александровна. - К., 2004. - 206 с.
109. Кошелева С. В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителя: дис. доктора психол. наук: 19.00.11 / Кошелева Софья Владимировна. – СПб., 1997. – 320 с.
110. Кравков С.В. Взаимодействие органов чувств / С.В. Кравков. – М.: Издательство академии наук СССР, 1948. - 117 с.
111. Краева М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза: дис. канд. психол. наук: 10.00.07 / Краева Марина Юрьевна. - Ставрополь, 1999. – 205 с.
112. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегуров // Вопросы психологии. – 1983. - № 2. - С. 51 - 60.

113. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий - М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
114. Кулюткин Ю. Н. Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых / Ю.Кулюткин, И.Мушталинская // Новые знания. – 2001. – № 4 – С. 8 – 9.
115. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // В кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. - М., 1979. - С. 22 - 28.
116. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под. ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - С. 180 - 187.
117. Курочкина В.Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Курочкина Валентина Евгеньевна. - Краснодар, 2008. - 227 с.
118. Кучеровская Н.А. Экспериментальное исследование психосемантической структуры профессионального сознания практикующих психологов / Н.А. Кучеровская // Журнал практикующего психолога. Выпуск 9. - 2003. – С. 97-115.
119. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, П. Сирс // Психология личности. Тексты. - М., МГУ, 1982.- С. 86 - 93.
120. Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разуме / Г.В. Лейбниц. - М., 1996. - 484 с.
121. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.- М.: Политиздат, 1975.- 304 с.

122. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
123. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. / В.А. Лефевр. - Издание второе, переработанное и дополненное. — М.: Изд-во «Советское радио», 1973. - 158 с.
124. Лобанова Ю. И. Исследование влияния особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Лобанова Юлия Игоревна. - СПб., 1998. - 204 с.
125. Логинова Г. П. Психологические аспекты профильного обучения / Г.П. Логинова // Психологическая наука и образование, 2003. - №3. - С. 43-47.
126. Ложкин Г.В. Практическая психология в системах «человек – техника» / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. - К.: МАУП, 2003. - 296 с.
127. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк // Соч. в 3-х т. Т. 1. - М., 1985. - 621 с.
128. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. - М.: Наука, 1980. - 279 с.
129. Лукьянов О.В. Феноменологическая психология в университете / О.В. Лукьянов // Московский психотерапевтический журнал – СГППУ, Факультет психологического консультирования - № 2 (61) - 2009 г. - С. 168-190.
130. Люрья Н.И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Люрья Нина Израилевна. - М., 1997. 173 с.
131. Маркова А.К. Психология профессионализма/ А. К. Маркова М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

132. Матюшкин А. М. Основные направления исследований мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психол. журн. - 1984. - Т. 5. - № 1. - С. 9 -17.
133. Мельнік Н.Ю. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Мельнік Наталія Юріївна. - Київ, 2011. – 157 с.
134. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. - 1997.- №4. - С. 28 - 30.
135. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала / Г.Б. Морозова. – СПб.: Речь, 2006. - 400 с.
136. Москвина Т.И. Рефлексивный практикум в системе дополнительного профессионального образования / Т.И. Москвина // Интеграция методической (научно – методической) работы в системе повышения квалификации кадров: материалы 9 Всерос. науч. пркт. конф. : в 8 ч. Ч. 3 / Академия пов. квал. и перепод. раб. образ.: отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск, 2008. - С. 120 – 123.
137. Мухина В. С. Возрастная психология / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2004. - 456 с.
138. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров / С.Д. Неверкович. - М.: Высшая школа, 1995. – 207 с.
139. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. - К.: Лебедь, 1990. – 241 с.
140. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. - М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. - С. 280–282.
141. Осипова Н.Н. Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математике младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Осипова Наталья Николаевна. - Пенза, 2000 - 145 с.

142. Основы инженерной психологии / Б. А. Душков, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин, Б. А. Смирнов; Под ред. Б. Ф. Ломова.— 2-е изд., доп. и перераб.:— М.: Высшая школа, 1986.- 448 с.
143. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин. - СПб: СПбГУП, 2010. - 533 стр.
144. Педагогика и психология высшей школы /под. ред. М. В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.
145. Петров И.К. Рефлексивные основы профессиональной подготовки педагога / И.К. Петров // Психолого-педагогические основы личностно ориентированного образования в МДЦ «Артек» / Материалы научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, студентов Гуманитарного института «Артек» и сотрудников МДЦ «Артек» / Под общ. ред. чл.-кор. АПН Украины М.М. Сидоренко / И.К. Петров – Ялта: МДЦ «Артек», 2000. - С.42-46.
146. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
147. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. - 1985. - № 4. - С. 17 - 30.
148. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже; пер. с англ. и фр. - М.: Международная пед. академия, 1994. - 680 с.
149. Поваренков Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути / Ю.П. Поваренков // Психология человека в современном мире. Том 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции,

- посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикава, Л. Г. Дикая, Ю. И. Александров. – М.: Изд-во: Институт психологии РАН, 2009. – С. 231-233.
150. Поварёнков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
151. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. - М., 1976. - 302 с.
152. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова Е. Ю.. – М.: Академия, 2001. - 476 с.
153. Разина Т. В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Разина Татьяна Валерьевна. - Ярославль, 2002. - 243 с.
154. Ревякина И.И. Феномен профессиональной рефлексии / И.И. Ревякин // Ярославский педагогический вестник. - 2004. - № 3 (40) - С. 3-7.
155. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л.А. Регуш. - СПб.: Речь, 2006. - 320 с.
156. Регуш Л. А. Прогнозирование как познавательная способность. — В сб.: Проблемы развития познавательных способностей / Под ред. А.И. Раева. Л., 1983. - С. 33 - 45.
157. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 325 с.
158. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний / М.А. Розов. - Новосибирск: Наука, 1977. - 222 с.
159. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.

160. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн.- М., 1997.- 191 с.
161. Рудестам К. Групповая психотерапия Психокоррекционные группы: теория и практика Пер. с англ. / Общ ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. - 2-е изд. - М.: Прогресс, 1993. - 368 с.
162. Рукавишникова Е.Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Рукавишникова Елена Евгеньевна. – Ставрополь, 2000. - 170 с.
163. Ряшина В.В. Рефлексия проблемных жизненных ситуаций в юношеском возрасте: дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Ряшина Вера Викторовна.- М., 1996. - 209 с.
164. Савеленко В. М. Динамика профессионального сознания курсантов высших военных авиационных инженерных учебных заведений: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Савеленко Вячеслав Михайлович. - Ставрополь, 2000 - 148 с.
165. Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления / В.Н. Садовский // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник – 1992 - 1994. - М., 1996. - С. 64-78.
166. Свіденська Г.М. Активний розвиток самосвідомості як запорука формування здібної до рефлексії особистості / Г.М Свіденська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць за матеріалами між. нар. наук.-практ конф., 17–19 жовтня 2002 р., за заг. ред. С.Д.Максименка. – К.: ВОНА МЕНТЕ, 2002. – Том 6, вип. 3. (ч. 2). – С. 196 – 199.
167. Семенов И. Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.Н. Семенов. - М., 1992. 13. - 51 с.

168. Семенов И.Н. От гуманитарной рефлексологии к технологической рефлексике: типология рефлексии и структура рефлексивности в организации творчества // Рефлексивные процессы в творчестве/ И.Н. Семенов. - СПб.: «Детство-Пресс». – 125 с.
169. Семенов И.Н. Психология рефлексии в научном творчестве С.Л.Рубинштейна // Вопросы психологии. - 1989. - № 4. - С. 67-74.
170. Семенов И.Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности / И.Н. Семенов.- М.- Воронеж, МОДЭК, 2000. - 64 с.
171. Семенов И.Н. Эвристическая рефлексика. Новая технология развития творческого потенциала / И.Н. Семенов //Проблемы научного и технического творчества. - Одесса, 1993.- С. 15-32.
172. Симакова Т. А. Развитие личностной рефлексии учащихся педагогического колледжа: дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Симакова Татьяна Александровна. - М. 1998. – 134 с.
173. Скитяева И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности / И.М. Скитяева. - Ярославль, 2002.- 165 с.
174. Сластенин В. А. Педагогика и психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 480 с.
175. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе / В.И. Слободчиков //Проблемы рефлексии.- Новосибирск, 1987.- С.60 – 67.
176. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев //Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. - М.: Школьная Пресса, 2000. - С. 212 - 385.

177. Стельмах Я. Г. Прогностический потенциал как условие успешной профессиональной деятельности будущего инженера-электроэнергетика / Я.Г. Стельмах // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2010. - №3 (13) - С. - 171-179.
178. Степанов С.Ю., Семёнов И.Н. Изучение рефлексии и творчества / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии.- 1983.- №5.- С. 162-163.
179. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. 1982.- № 1. - С. 99-104.
180. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов // Вопросы психологии. - 1985. - № 3. - С. 31- 40.
181. Стоюхина Н.Ю. Изменения в потребностном профиле личности учащихся в результате обучения саногенной рефлексии: дис. канд. психол.наук: 19.00.07 / Стоюхина Наталья Юрьевна. - М., 1999. - 224 с.
182. Тихомиров О. К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. - М., 1984. - 272 с.
183. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующий психологов / Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство Московского НПО «МОДЭК», 2008. – 208 с.
184. Тырсиков Д.В. Методика развития интеллектуальной рефлексии у школьников: [пособие для практ. психологов] / Д.В. Тырсиков // Институт развития образования, Пятиг. гос. лингв. ун-т. - Ставрополь: ИРО, 1999. - 27 с.
185. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии. Новосибирск. 1987. - С. 68 - 76.

186. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Фальова Олена Євгенівна. - Х., 2006. – 289 с.
187. Фам Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: автореф. дис. на соискание научной степени кан. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.Н. Фам. – М., 1989. - 17 с.
188. Фейгенберг И.М., Иванников В.А. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И.М. Фейгенберг, В.А. Иванников. – М.: МГУ, 1978.- 112 с.
189. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Пер.с нем / К. Фопель. – М.: Генезис, 2002. – 336 с.
190. Хинш Р., Виттманн С. Социальная компетенция / Р. Хинш, С. Виттманн / Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. - 192 с.
191. Холмогорова А.Б. Рефлексивно- личностная регуляция целеполагания в норме и патологии / А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов // Вестник МГУ. - Серия 14. - Психология. - 1981. - № 3.
192. Хуватаев С.А.- Б. Роль рефлексии и рефлексивности в профессиональной деятельности будущего юриста [Электронный ресурс] / С.А. – Б. Хуватаев // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. - 2012. - N 2. - URL: <http://ppip.idnk.ru>.
193. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. - № 3 – 1995- С. 116 - 130.
194. Чудновский В. Э. О временном аспекте гармонического развития личности / В.Э. Чудновский // Психолого-педагогические проблемы

- становления личности и индивидуальности в детском возрасте. - М., 1980. - С. 60 - 70.
195. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. - М.: Педагогика, 1981. - 96 с.
196. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. - М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с
197. Шапошникова Ю.Г. Рефлексія професійного становлення практичного психолога системи освіти як предмет психологічного аналізу / Ю.Г. Шапошникова // Особисті освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб-к. – Київ-Житомир: ЖОІППО, 2005. – С. 111-116.
198. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н. Ф. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 167–180.
199. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: дис. доктора псих. наук: 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. - М., 2001. - 327 с.
200. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт. - 2007. – 128 с.
201. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. - М., 2005. – 800 с.
202. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия /Исследования речемыслительной деятельности / Г.П. Щедровицкий.- Алма-Ата, 1974.- С. 12-28.
203. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. - М.: ТЦ «Сфера», 1995. - 258с.
204. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. - 1994.- № 4.- С. 76 -121.

205. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды – Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
206. Эннс Е.А. Понятие профессионального самосознания в психологической науке [Текст] / Е. А. Эннс // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). - М.: Буки-Веди, 2012. - С. 127-129.
207. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с. англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, Б. г. (1996). - 340 с.
208. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. - Издательство «Наука», 1978 г. – 378 с.
209. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / Под науч. ред. В.А. Чикер. – Спб: Речь, 2007.- 368 с.
210. Ayalon, O. V.A.S.I.C. Ph. – creative methods in post tsunami training of helpers in Thailand / O. Ayalon // Journal of Experiential Psychotherapy. – 2007. – № 37. – P. 19-26.
211. Brinthanpt J., Lipka R. Developmental differences in self-concept and self-esteem among twelfth grade students // Child study journal. - 1985. - Vol. 15. - P. 207-221.
212. deCharms R. Personal causation: The internal affective determinants of behavior / R. deCharms. - N.Y.: Acad. Press, 1968 – 123 p.
213. Dorner P. Self-reflection and problem-solving. In: Human and artificial intelligence / P. Dorner. - Berlin, 1978. - P. 101-107.
214. Kirschke, W. Strawberries Beyond My Window / W. Kirschke. – Germany: OH Publishing, 2008. – 250 p.
215. Deci E.L. The psychology of selfdetermination / E.L. Deci. - Toronto: Lexington Books, 1980 – 255 p.
216. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // J. Pers. Soc. Psychol. - 1989. - V. 57. - P. 749 - 761.

217. Woodworth R.S. Dynamics of behavior / R.S. Woodworth R.S. - N.Y.: Holt, 1958 – 69 p.

218. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Rev. - 1959. - V. 66. - P. 297 - 333.