Проблемы и возможности развития рефлексии при

подготовке психолога.

Росина Н.Л.

Мысль, что подготовка психолога – как специфическая форма профессионального образования, требует внедрения в практику обучения активных технологий, целенаправленно формирующих все компоненты профессиональной компетентности, не нова. Исследователи отмечают, тем не менее, противоречия между высокими социальными ожиданиями и слабой подготовкой психолога, между требованиями профессии и доминированием информационного подхода к обучению студентов. В.Я. Ляудис справедливо считает, что понятийные и технологические знания преобладают не только в учебниках и программах учебных курсов, но и в самом процессе преподавания. Авторитарно монологическая позиция преподавания исключает линию освоения человеком мира, которая предполагает познание себя самого, становление самосознания. Это особенно губительно для подготовки психолога, так как выносит за скобки процесс личностного становления, сужает способности смыслополагания, конструктивность жизненных планов [3].

Качественная подготовка психолога предполагает активное формирование субъекта профессиональной деятельности, способного, выражаясь словами В.И. Слободчикова, «строить, преобразовывать, проектировать, исследовать, управлять деятельностью, лишь в этом случае у человека появляется возможность быть ее субъектом» [4]. Выстроить способы и средства самообучения и саморазвития студентов возможно, выделив в качестве перспективной проблему развития у них способности к **рефлексии** - основополагающего механизма субъектности.

Применительно к учебной деятельности рефлексия понимается как **способность** осознавать собственную деятельность и в первую очередь ее результат и способ, который привел к такому результату, как способность к анализу собственных средств познания. Развитая способность к рефлексии многократно повышает результативность познания. Большая часть исследований рефлексии связана с ее изучением как процесса. Г.П. Щедровицкий, рассматривая рефлексию как сознательный деятельностный процесс, как механизм развития деятельности, указывает на то, что рефлексия организована мыслительно с помощью языковых средств и направлена на деятельность как свой предмет [6].

Данная статья посвящена выделению основных проблем, препятствующих полноценному становлению рефлексии в учебной деятельности студентов и определению возможностей преподавателя в плане интенсификации развития этого процесса.

Сложность самостоятельного овладения рефлексивным процессом для учащихся связана, во-первых, с многокомпонентностью его структуры. А.А. Тюковым на основе обобщения данных ряда авторов, выделены шесть основных компонентов психологического механизма рефлексивного процесса. Рефлексивный выход и его условие - «разрыв» в структуредеятельности, которыйпроисходит из-за разрывов в коммуникации при передаче другому **смысла** и содержания своей деятельности. Интенция, побуждающая к необходимости понять деятельность как определенное содержание**.** Категоризация **-** определение осуществляемой деятельности с точки зрения целей, средств, орудий, знаний и других компонентов. Конструирование мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности.Схематизацияцелостной картины рефлектируемой деятельности как представление в специальных знаковых средствах. Объективация рефлексивного описания, замыкающего рефлексивный процесс. Автором предлагается реализация этих компонентов в качестве основных этапов обучения рефлексии [5]. Сложность развития рефлексии связана, во-вторых, с двойственностью процесса и с принципиальным отличием средств, знаний и смыслов рефлектируемой и рефлексирующей позиций. Сложность становления рефлексии у студентов связана, в третьих, с наличием особых условий, запускающих этот процесс. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, выделяют условия развертывания рефлексии: **остановку** процесса как основу различения субъектом себя и осуществляемого им движения, **фиксацию** процесса в ином материале (рече-действия, мысле-действия, схемы пути), **объективацию (осознание).** Завершающее условие- **обобщение** содержания в виде закона, принципа, метода и отчуждение от него.

Важнейшим условием исследователи считают прежде всего разрыв коммуникации при передаче **смысла** деятельности, что говорит о первичности межиндивидуальной рефлексии, в сравнении с индивидуальной и интериоризованной. Д.А. Леонтьев указывает на оформление в психологии в последнее время осознания того, что подлинным субъектом всех форм деятельности является коллективный субъект. Лишь, включаясь в многообразие коллективных форм деятельности, индивид приобретает форму субъектности, форму активного и сознательного начала своей индивидуальной деятельности”[2]. Рефлексивный процесс, представляет собой единство процессов целеобразования и смыслообразования. **Смысл**, следуя психологическим трактовкам, понимается как отношение субъективного опыта к объективным ценностям культуры. Смыслу не учат, смысл открывается. В дидактических концепциях смысл расположен в том же ряду, что и поддержка, сопровождение, рефлексия. С точки зрение Д.А. Леонтьева, именно смысл выполняет функции регуляции практической деятельности. Согласно Л.С. Выготскому, смысл первоначально задается другими людьми с тем, чтобы субъект мог открыть его далее сам. Б.В. Зейгарник пишет, что именно благодаря наличию смысловых образований оказывается возможной саморегуляция при постановке цели и осознании действий. Как указывают исследователи, обращение к смыслу как психологическому фактору интуитивно и поэтому потенциал смысловых структур личности оказывается мало задействованным в обучении.

Проведенное нами исследование особенностей осуществления студентами рефлексивных действий при изложении самостоятельно подготовленного выступления на семинаре выявило трудности осуществления ими всех компонентов рефлексивного процесса: рефлексивного выхода, выявления смысла и цели изучения материала, конструирования мыслительных средств изложения материала, схематизации рефлексируемого содержания и его объективации, обобщения. Мы убедились, что для многих студентов сообщение не имело личностного смысла. При затруднении докладчика схематизировать знание, ни ему ни слушателям оказывался непонятным смысл сообщения. Учащиеся, не выделившие для себя смысла информации не смогли сделать вывод. В то же время чем четче осознавалась цель (смысл деятельности), тем более понятно шло изложение материала. Способность к самостоятельным выводам, как итоговой рефлексии, прямо зависела от способности студентов выстроить смысл, цель и логику изложения. Исследование показало, что студенты в начале обучения испытывают объективные трудности по осознанию теоретических знаний, самостоятельно не рефлексируют их прикладного назначения, не видят возможностей их практического использования для саморазвития. Это не удивительно, так как школа дает «чистые» знания, а вуз прикладные. К сожалению, в начале обучения отмечается факт неготовности многих студентов к диалогу. Проектирование собственной деятельности выступает для них, по мнению многих исследователей, как сложная задача, малознакомая из прошлого образовательного опыта. Особые затруднения вызывает актуализация позиции субъекта.

В настоящее время выделен ряд условий помогающих «запуску» рефлексивных процессов. Активная внутренняя работа - рефлексия и самоанализ запускаются только активными методами, где главное передача не знаний, а смысла. Это возможно на материале диалогического общения со значимыми другими-носителями иных смысловых миров. В.А. Иванников, в качестве приема целенаправленного изменения смысла действия, называет изменение роли, позиции человека не только через реальную, но и через воображаемую ситуацию. Психологическими механизмами порождения смысла являются индукция, инсайт и столкновение смыслов**.** Индукция - это явление, когдапервоначальный смысл вносят другие. Инсайт - внезапное усмотрение смысла.М.К.Мамардашвили отмечает, что сознание находится, как правило, в неструктурированном состоянии не дающем увидеть истину, Привести к истине может не движение, не исследование, а определенная структура, которую может придать сознанию какое то переживание, текст, произведение искусства.пространства Столкновение смысловпроисходит при встрече субъекта - носителя внутреннего смыслового мира – с другими смысловыми мирами. Результатом взаимодействия двух смысловых миров может явиться либо обогащение смыслового мира субъекта, либо его более или менее радикальные перестройки, связанные не только с обретением новых смыслов, но и с разрушением старых.

О создании единого смыслового поля понимания, как условии подготовки психологов пишет Л.И. Крупина. Основными условиями развития высших форм мышления автором называются диалогизация, диалектизация и категоризация. Особая роль отводится созданию со-напряженного поля со - мышления или пространства понимания. Средством создания такого является предметно-ориентированный диалог. Предметом диалога может стать понимание текста, категорий, ситуаций, возникающих здесь и теперь. Именно в диалоге происходит »осмысление значений и означение смысла» (В.П. Зинченко), исчезает опасение дать неправильный ответ, возникает ощущение общности, за которым стоит стремление познать и понять суть [1]. Особым носителем смысла является символ. Согласно Н.Н. Рубцову – «символ - потенциально неисчерпаемая смысловая глубина». Именно поэтому, без использования знаково-символических средств и формирования умений схематизации не формируется способность к рефлексии.

Совершенно очевидно, что традиционная форма обучения не содержит специальных средств развития рефлексии. Субъектность и рефлексия как ее механизм формируются субъектными методами, способствующими развитию смысло и целеполагания. В учебном процессе в качестве первостепенной возникает задача развития смысловой сферы учащихся. Необходима специальная разработка ситуаций, требующих передачи смысла, цели и содержания деятельности, выделения и фиксации компонентов деятельности и ее средств, схематизации целостной картины деятельности в специальных знаковых средствах. Сама деятельность преподавателя при этом должна быть образцом рефлексивного освоения материала. Рефлексивные действия должны задаваться преподавателем как эталон освоения деятельности. В начале освоения теоретических дисциплин необходима помощь студентам в осознании личностной значимости и применимости получаемых знаний, практико-ориентированный подход к ним. Нужно специальное обучение студентов учебному диалогу, смена традиционных форм контроля на диалоговые формы. Необходимо усвоение комплекса методологических знаний о структуре деятельности, типах научного мышления, логических принципах, лежащих в основе научного знания. Нужна организация специального взаимодействия с учащимся для открытия смысла и мотивационной значимости рефлексии, выработка осознанного желания сосредоточить внимание на процессе и результатах мыслительной деятельности. Эффективны такие формы работы как: игровое обучение (организационно - развивающие игры), групповая работа (обмен знаниями, навыками межличностного взаимодействия), имитация профессиональной деятельности, решение учебно-производственных задач,включение учащихся в диалоги, диспуты, противоречивые ситуации, метод беседы, переход в позицию новой деятельности через моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, постановка обучаемого в роль обучающего. В ходе обучения необходимо совмещение анализа предметного содержания деятельности с анализом способов ее осуществления.

Освоение на студенческой скамье рефлексивной позиции -реально выполнимо при условии, что учебный процесс в вузе будет строиться как совместная продуктивная деятельность в соответствии с принципами инновационной стратегии и технологии.

Литература:

1. Крупина Л.И. Создание единого смыслового поля понимания как условие подготовки психологов. // Ежегодник российского психологического общества. т. 9, вып. 3. М., 2002.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
3. Ляудис В.Я. Диалог, самопознание, самопонимание в учебных педагогических курсах. // Ежегодник российского психологического общества. т. 9, вып. 3. М., 2002.
4. Слободчиков В.И. Анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности. // Вопросы психологии №2-2000.
5. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. // Проблемы рефлексии под ред. Ладенко И.С. Новосибирск, 1987.
6. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. // Исследования рече - мыслительной деятельности. - Алма-Ата, 1974.