

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Я.Б. Белецкая

В психологической литературе рефлексия рассматривается как структурный компонент психологической культуры (Селезнева Н.Т.). Рефлексия также определяется как способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования (Дернер Д.), как действия с собственными действиями (Дункер К.), как основной механизм реализации мыслительных процессов (Кулюткин Ю.Н.), как отношение мышления к самому себе, направленность его на себя (Ладенко И.С.).

Экспериментальное исследование проводилось на базе Белгородского государственного университета. В исследовании приняли участие 180 студентов 3-4 курсов факультета психологии БелГУ.

В исследовании применена методика Н.И. Исаевой, направленная на изучение рефлексивности профессионального мышления. Под рефлексивностью мышления понимается размышление над собственными мыслями (Н.И. Исаева).

В инструкции студентам предлагалось: 1. решить 3 задачи, касающиеся проблем младшего школьника, младшего и среднего подростка. Время решения каждой задачи 7 минут. 2. Проанализировать ход своих мыслей (рассуждений) по каждой задаче. Ответить на вопрос: «Как вы пришли к такому решению?». Задачи подбирались с учетом усвоенных студентами знаний по психологическим дисциплинам (педагогической психологии, психологии развития, психологии детско-родительских отношений). Обработка результатов предполагала выделение в анализе рассуждений обращения к основаниям решения задачи: 1. анализ данных, условий и их соотношений; 2. определение неизвестного в задаче; 3. осознание задачи (формулировка вопроса); 4. применение эмпирических представлений; 5. применение теоретических психологических знаний; 6. выявление причин; 7. оценка причин; 8. выдвижение предположений; 9. оценка предположений; 10. предложение рекомендаций; 11. оценка рекомендаций.

Уровень сформированности рефлексивности мышления оценивался по показателю продуктивности порождения суждений-обращений.

Обратимся к анализу особенностей развития рефлексивности у студентов-психологов. Общее количество суждений-обращений к основаниям в ходе решения задач, касающихся проблем младшего школьника, младшего подростка и среднего подростка, данных студентами в процессе выполнения задания, составило 1977 (одно суждение-обращение оценивалось в один балл). Из них на долю 3 курса пришлось 660, на долю 4 курса – 1317 суждений.

Содержательный анализ обращений, порождаемых студентами, показывает, что студенты при рефлексии хода мыслей в момент решения за-

дач, касающихся младшего школьника, младшего и среднего подростка обращаются к основаниям решения задач следующих видов: анализ данных, условий и их соотношений, определение неизвестного в задаче, осознание задачи (формулировка вопроса), достройка содержания данных до полноты объектного видения, применение психологических знаний, причины, оценка причин, предположения, оценка предположений, рекомендации, оценка рекомендаций. Это и подтверждает рефлексивность.

Рефлексивные суждения встречаются двух типов по степени развернутости: 1 тип – обращение к мысли без раскрытия ее содержания, 2 тип – обращение к мысли с раскрытием ее содержания.

Сравнение этих двух групп рефлексивных суждений показывает, что встречаются как суждения первой группы, то есть рефлексивные суждения без раскрытия их содержания, так рефлексивные суждения с раскрытием их содержания.

Обращений 1 типа оказалось 378 (из них на долю 3 курса пришлось 129 обращений, на долю 4 курса – 249 обращения), обращений 2 типа оказалось 1599 (из них на долю 3 курса пришлось 531, на долю 4 курса – 1068 обращений). Среди обращений, которые дали студенты 3 и 4 курса чаще встречаются обращения 2 типа. Студенты 4 курса чаще продуцируют развернутые обращения – с раскрытием содержания, нежели студенты 3 курса.

Студенты в ходе решения задач, касающихся проблем младшего подростка чаще обращаются к основаниям: «Девочка не рассказывает родителям о том, что получила в школе», «Считаю, что запрет ни к чему хорошему не приведет», «Вероятно, родители стали меньше уделять Насте внимания» (частота 558: на 3к. 198, на 4к. 360). Как видим, в этих суждениях студенты не только обращаются к мыслям, но и конкретизируют их содержание. Наряду с такими суждениями были обращения: «Использовала условия конкретной ситуации», «Сначала зацепилась за отдельный факт, от него пошла дальше», «Я пришла к этим решениям, стараясь применить психологические знания. Такие обращения встречались реже (частота 150: на 3к.45, на 4к. 105). В ходе решения задачи, касающейся проблем младшего подростка мы находим обращения – без раскрытия содержания мысли и обращения – с конкретизацией содержания мысли. Студенты 4 курса чаще создают развернутые обращения, нежели студенты 3 курса.

В процессе решения задачи, касающейся проблем младшего школьника студенты обращаются к основаниям: «Домашнее задание выполняет под контролем», «Гиперактивность – одно из распространенных психодинамических состояний, с которым трудно бороться» (частота 468: на 3к. 162, на 4к. 306). В обращениях такого типа раскрывается содержание мысли. Респондентами также созданы обращения, в которых отсутствует раскрытие содержания мысли. В ходе решения задачи, касающейся проблем младшего школьника студенты обращаются к основаниям: «Я исходила из возможных особенностей», «Опиралась на теоретические знания по

возрастной психологии», «Выстраивала гипотезы, предположения» (частота 114: на 3к. 36, на 4к. 78). Студенты 3 и 4 курса чаще продуцируют обращения с указанием содержания при решении задачи, касающейся проблем младшего школьника. Студенты 4 курса чаще создают развернутые обращения, по сравнению со студентами 3 курса.

При решении задачи, касающейся проблем среднего подростка студенты обращаются к основаниям: «Я обратила внимание на то, что мальчик увлекается плаванием», «В подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение со сверстниками», «Я считаю, что мальчик стал пропускать уроки и плохо учиться, так как нет желаний» (частота 573: на 3к. 171, на 4к. 402). Реже встречались обращения: «Проанализировала условия задачи», «Данное заключение я дала на основе знаний о специфике данного возрастного этапа» (частота 114: на 3к. 48, на 4к. 66). В ходе решения задачи, касающейся проблем среднего подростка студенты создают обращения как без раскрытия содержания мысли так и обращения с раскрытием содержания мысли. Студенты 4 курса чаще создают развернутые обращения, нежели студенты 3 курса.

Качественный анализ суждений-обращений показал, существование общего и отличного. Общим в обращениях, возникших в процессе решения задач, касающихся проблем людей разных возрастов является создание развернутых обращений. Однако в ходе решения задач, касающихся проблем среднего и младшего подростка студенты легче подбирают развернутые обращения, в которых раскрывается психологическое содержание ситуации и ее участников: «Психологический климат в семье может оказывать влияние на успеваемость и поведение ребенка (например ссоры или развод родителей)» (количество – 573 и 558), нежели в ходе решения задачи, касающейся проблем младшего школьника (меньшее количество – 468). Это говорит о том, что студентам легче рефлексировать ход своих мыслей в процессе работы со средними и младшими подростками и сложнее в процессе работы с младшими школьниками.

В ходе решения задач, касающихся проблем младшего школьника, младшего и среднего подростка, студенты 4 курса чаще продуцируют развернутые обращения, нежели студенты 3 курса.

Таким образом, отметим, что студенты, в большей мере, готовы проникать во внутренний мир человека и раскрывать психологическое содержание ситуации, в которой он находится. Вне зависимости от того, задачу с проблемами человека какого возраста предлагалось решать, свойственно давать обращения, в которых раскрывается психологическое содержание мысли. Умение давать именно такие обращения дает возможность более глубоко рефлексировать собственные мысли, рефлексировать внутренний мир человека и ситуации в которой он находится. Дает возможность представлять внутренний мир другого человека и понимать причины его поступков, понимать, что человек думает. Дает возможность переосмысливать содержание собственных мыслей, самоорганизовывать собственную мыслительную деятельность, направлять мышление на само се-

бя посредством чего выявляются и описываются уже существующие компоненты или формируются новые (задачи, схемы рассуждений, признаки предметов и понятия, знаковые формы рассуждения), преобразовывать неявное в явное, выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, создавать субъективное инобытие деятельности в разных формах. Это обеспечит успешное осуществление психологом собственной деятельности.

Обратимся к количественному и качественному анализу показателя продуктивности рефлексивности студентов-психологов.

Количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования по показателю продуктивности рефлексивности у студентов-психологов показал, что студентам легче размышлять над ходом своих мыслей, рассуждений в процессе решения проблем с младшим подростком (0,562). Трудно студентам-психологам оказалось размышлять над линией своих рассуждений в момент разрешения ситуации со средним подростком (0,545). Большие трудности в рефлексии над ходом своих мыслей студенты испытали, когда разрешали ситуацию с младшим школьником (0,462).

Показатель продуктивности рефлексивности равен 0,523 – это размышление менее чем над одним основанием решения задачи.

Студенты 3 курса легче рефлексируют над ходом своих мыслей в процессе решения задачи с младшим подростком (0,386). Сложнее студентам оказалось рефлексировать над своими мыслями в момент решения задачи со средним подростком (0,248). Наиболее сложным студентам оказалось размышлять над ходом мыслей в процессе разрешения проблем с младшим школьником (0,224). Иная картина наблюдается у студентов 4 курса. В отличие от студентов 3 курса студентам 4 курса легче размышлять над ходом своих мыслей в процессе решения проблем со средним подростком (0,743). Труднее студентам рефлексировать над своими размышлениями в ситуации решения проблемы с младшим подростком (0,738) и особенно трудно размышлять над линией своих рассуждений при решении задачи с младшим школьником (0,609).

Полученные данные свидетельствуют о достаточно низкой продуктивности рефлексивности мышления у студентов-психологов.

Таким образом, методика позволила не только выйти на оценку уровня рефлексивности и продуктивности рефлексивного мышления студентов.

Рефлексивность позволила выйти на содержательную характеристику:

– студенты, в большей мере, готовы проникать во внутренний мир человека и раскрывать психологическое содержание ситуации, в которой он находится. Вне зависимости от того, задачу с проблемами человека какого возраста предлагалось решать, свойственно давать обращения, в которых раскрывается психологическое содержание мысли. Умение давать именно такие обращения дает возможность более глубоко рефлексировать собственные мысли, рефлексировать внутренний мир человека и ситуации в ко-

торой он находится. Дает возможность представлять внутренний мир другого человека и понимать причины его поступков, понимать, что человек думает. Дает возможность переосмысливать содержание собственных мыслей, самоорганизовывать собственную мыслительную деятельность, направлять мышление на само себя посредством чего выявляются и описываются уже существующие компоненты или формируются новые (задачи, схемы рассуждений, признаки предметов и понятия, знаковые формы рассуждения), преобразовывать неявное в явное, выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, создавать субъективное инобытие деятельности в разных формах. Это обеспечит успешное осуществление психологом собственной деятельности;

– в ходе решения задачи, касающейся проблем младшего подростка мы находим обращения – без раскрытия содержания мысли и обращения – с конкретизацией содержания мысли. Студенты 4 курса чаще создают развернутые обращения, нежели студенты 3 курса;

– студенты 3 и 4 курса чаще продуцируют обращения с указанием содержания при решении задачи, касающейся проблем младшего школьника. Студенты 4 курса чаще создают развернутые обращения, по сравнению со студентами 3 курса.

– в ходе решения задачи, касающейся проблем среднего подростка студенты создают обращения как без раскрытия содержания мысли так и обращения с раскрытием содержания мысли. Студенты 4 курса чаще создают развернутые обращения, нежели студенты 3 курса;

– качественный анализ суждений-обращений показал, существование общего и отличного. Общим в обращениях, возникших в процессе решения задач, касающихся проблем людей разных возрастов является создание развернутых обращений. Однако в ходе решения задач, касающихся проблем среднего и младшего подростка студенты легче подбирают развернутые обращения, в которых раскрывается психологическое содержание ситуации и ее участников, нежели в ходе решения задачи, касающейся проблем младшего школьника. Это говорит о том, что студентам легче рефлексировать ход своих мыслей в процессе работы со средними и младшими подростками и сложнее в работе с младшими школьниками;

– в ходе решения задач, касающихся проблем младшего школьника, младшего и среднего подростка, студенты 4 курса чаще продуцируют развернутые обращения, нежели студенты 3 курса;

Продуктивность позволила выйти на уровневую характеристику рефлексивности мышления:

– студентам легче размышлять над ходом своих мыслей, рассуждений в процессе решения проблем с младшим подростком. Трудно студентам-психологам оказалось размышлять над линией своих рассуждений в момент разрешения ситуации со средним подростком. Большие трудности в рефлексии над ходом своих мыслей студенты испытали, когда разрешали ситуацию с младшим школьником;

– студенты 3 курса легче рефлексируют над ходом своих мыслей в процессе решения задачи с младшим подростком. Сложнее студентам оказалось рефлексировать над своими мыслями в момент решения задачи со средним подростком. Наиболее сложным студентам оказалось размышлять над ходом мыслей в процессе разрешения проблем с младшим школьником;

– в отличие от студентов 3 курса студентам 4 курса легче размышлять над ходом своих мыслей в процессе решения проблем со средним подростком. Труднее студентам рефлексировать над своими размышлениями в ситуации решения проблемы с младшим подростком и особенно трудно размышлять над линией своих рассуждений при решении задачи с младшим школьником.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА

Д.Б. Бережнова

Вхождение ребенка в пространство современного информационного общества отличается вариативностью способов и сложностью охвата всех источников знаний, необходимых для развития психологической культуры. В процессе гуманизации педагогических систем возникает одна из главных проблем: как организовать образовательную среду, которая обеспечит педагогические условия равновесия опыта взаимодействия с внешним миром и внутренней собственной средой развития ребенка. Так как определение сущности понятия «психологическая культура» значимо для выявления содержания образовательной среды приведем некоторые из них:

– психологическая культура как составная часть системной культуры общества также многослойна. В нее входят: 1) обыденное психологическое знание и психологические практики, присутствующие в рамках религиозной жизни, общественно-политической, экономической, образовательной деятельности; 2) психологическая профессиональная деятельность и практическое знание, имеющее научное обоснование и вместе с тем долю искусства (психотехники, различные школы психологического консультирования и психотерапии и т. д.); 3) психологическая наука и образование (в основном высшее), образующие сферу психологии [1];

– психологическая культура школьника является сложным феноменом, в структуре которого могут быть выделены следующие компоненты. Психологическая компетентность как определённый уровень освоения знаний и умений, ценностно-смысловой, оценочно-рефлексивный, культуротворческий компоненты. Их содержание, взаимосвязь и соотношение зависят от особенностей возраста и способов приобщения учащихся к основам психологической культуры [2];