

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра возрастной и социальной психологии

**КРИТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Выпускная квалификационная работа

**студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
4 курса группы 02061204
Стороженко Веры Владимировны**

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, доцент
кафедры возрастной и социальной психологии,
Шкилев Сергей Владимирович

БЕЛГОРОД 2016

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ..	7
1.1. Изучение критичности мышления в психологии	7
1.2. Личностная рефлексия как основной механизм развития профессионального самосознания студентов	15
1.3. Особенности профессионального самосознания студентов вуза	21
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ.....	29
2.1. Организация и методы исследования	29
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования	36
2.3 Рекомендации по формированию профессионального самосознания студентов-педагогов.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Коренная перестройка системы образования в России на уровнях от школы до вуза характеризуется множеством исследований в науке, связанных с изучением значимости профессии учителя, проблемой подготовки учителей и их переподготовкой, что является современной тенденцией в развитии отечественной психолого-педагогической науки. Учитель на сегодняшний день выступает не именно в роли синтезатора знаний, но и в роли проектиранта и «инженера» условий и наличия нормального развития ребенка. В этой ассоциации увеличилась численность исследований, которые демонстрируют связь успешной реализации личности в профессии и таким качеством личности как профессиональное самосознание. Профессиональное самосознание – это комплексное личностное качество, в него входят интеллектуальные, аффективные, отношенческие и прочие составляющие. Такая сложная структурная организация позволяет раскрыть основные психологические условия развития профессионального самосознания педагогов в вузовском обучении.

Существуют педагогические исследования, в которых профессиональное самосознание освещается в контексте самоосознания ожидаемым профессионалом своих специальных и личностных качеств и компетенций (Б.И. Горовая, Б.Б. Колосов и др.)[22]. Это самоосознание должно прийти к будущему специалисту при существовании некоторой умственной самостоятельности. Самостоятельность ума с его критичностью связывает А.А. Смирнов, критичность ума, по его мнению - умение не быть подверженным влиянию со стороны навязанным мыслям, идеям, а быть способным к их оцениванию, видению их сильных и слабых сторон, вскрывать то существенное, что в них находится, и те просчеты, которые имеются в них. А.А. Смирнов еще отмечал, что критичность и

самостоятельность ума становятся необходимой предпосылкой к творческой деятельности. Б.В. Зейгарник расценивает критичность как признак безутратности личностно-мотивационной сферы и говорит, что критичность состоит в обдуманности действий, сличении, проверке и исправлении своих действий в соразмерности с желаемыми результатами. Критичность мышления нераздельна с понятием «личностная рефлексия». Многие авторы представляют наличие рефлексии как конкретный, сформированный, зрелый уровень развития личности, развития ее самосознания.

Отечественные исследователи (Е.М. Васильева; В.Н. Козиев; Л.М. Митина) и известные зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) отмечают, что профессиональное самосознание - это ориентация на себя в профессиональной и трудовой сфере. На основании соотнесения образа-Профессии и образа-Я у студента складывается профессиональный образ-Я и развивается осмысление своей идентичности с выбранной профессией, возникает благоприятное расположение к своей действительной учебно-профессиональной и предстоящей профессионально-производственной деятельности, и себя как субъекта в ней.

Таким образом, проблема становления профессионального самосознания сохраняет свою актуальность, как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В связи с этим определена **проблема исследования**: Является ли критичность мышления и личностная рефлексия условиями развития профессионального самосознания студентов вуза?

Цель исследования: изучить влияние критичности мышления и личностной рефлексии на развитие профессионального самосознания студентов.

Объект исследования: профессиональное самосознание студентов вуза.

Предмет исследования: критичность мышления и личностная рефлексия как условия развития профессионального самосознания личности

студентов вуза.

Гипотеза исследования:

Высокий уровень критичности мышления и личностной рефлексии определяют высокий уровень развития профессионального самосознания.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ аспектов проблемы становления профессионального самосознания.
2. Оценить уровень развития критичности мышления, личностной рефлексии и профидентичности у студентов
3. Выявить связь между типом и уровнем критичности мышления, личностной рефлексии и типом профессиональной идентичности студентов.
4. Исследовать влияние критичности мышления и личностной рефлексии на профессиональную идентичность студентов.
5. Выявить различия по показателям критичности мышления личностной рефлексии и профидентичности в исследуемых группах у испытуемых.
6. Разработать практические рекомендации по развитию профессионального самосознания в системе профессиональной подготовки студентов.

Теоретическая основа исследования: в своей работе мы опирались на научные работы и труды таких авторов как: Мороченкова И.А., Семенова О.М., Кашапов М.М., Шадриков В.Д., Горяев А.В., Калинин И.Ю., Швецова А.В., Жумалиева Ж.М., Кузнецова Г.Д., Елин Е.Н., Пьянкова Г.С., Кисельман М.В., Исхаков Р.Х., Мишина Е.И., Серёгин К.С., Шнейдер Л.Б., Тараскина Т.В., Беляев О.Б., Левшин С.В.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: тестирование;

– статистические методы (описательная статистика, критерий Краскела Уоллиса, регрессионный анализ, корреляция Спирмена)

Диагностические методики:

- 1) Методика определения рефлексивности мышления (Анисимов О.С.);
- 2) Опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.)
- 3) Методика определения уровня рефлексивности (Карпов А.В., Пономарева В.В.);
- 4) Дифференциальный тест рефлексивности (Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.);
- 5)) Методика изучения статусов профессиональной идентичности (Азбель А.А., Грецов А.Г.).

Эмпирической базой исследования является «НИУ БелГУ». Выборку составили студенты 3 курса, факультетов: историко-филологического, дошкольного начального и специального образования, иностранных языков, математики и естественнонаучного образования педагогического института в количестве 98 человек.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования и разработанные рекомендации могут быть использованы при организации учебного процесса в вузе, в средних специальных учебных заведениях, а также в различных формах переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Структура дипломной работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

1.1. Изучение критичности мышления в психологии

Мороченкова И.А. [26], освещая вопрос о значимости критического мышления в становлении личности, замечает, что в данное время ученые отмечают, что студенты обладают недостаточно высоким уровнем умений, способствующих организации процесса получения знаний, участию в коллективном принятии решений, реализации хода доказательств, аргументаций, занятию позиции в дискуссии, отстаиванию собственного мнения, противостоянию нерешительности и трудностям. Задачей системы высшего образования является развитие критического мышления, помощь студентам в овладении нестандартным набором способов разрешения жизненных и научных проблем, в выстраивании собственного мира ценностей, формирование способности студентов к самообучению и саморазвитию. Если у личности развито критическое мышление, то только в этом случае студент способен приобретать полноценные знания. Критическое мышление является одним из способов мыслительной деятельности личности, способностью к созидательной жизнедеятельности, к креативному генерированию ресурсов и идей, переоценке и переопределению информации и понятий.

Козлова Н.В. и Щеглова М.С. [16], опираясь на работы Д.Э. Леви, определяют критическое мышление как действующее и планомерное применение познавательных образов действий, нацеленных на исследование, понимание и оценку происходящего, способность к решению проблем и принятию решений на основе трезвого взгляда на вещи и стойких доказательств. Критическое мышление - это понятие, обладающее

свойствами: поддержания взаимодействия; стремления в рассуждениях к основе на логику и факты; объективного сбора, оценки и синтеза информации; формулирования разумных выводов, заключений и суждений; восприятием сходств и различий между событиями, пониманием причинно-следственных связей, снижением ценностей логической ошибки и личных предпочтений; обращением к аналогичным точкам зрения, а также способностью к принятию решений.

Луцкович В.В. определяет «критичность» как «свойство мышления, которое осуществляет точную оценку продуктов мыслительности, нахождение в них сильных и слабых сторон, позволяет личности производить проверку соответствия умственной деятельности законам настоящей действительности и обеспечивать объективность совершенным продуктом познания. Наличие умственных способностей, с помощью которых реально расщепить познаваемые явления на отдельные элементы для последующего изучения их связи, характеризует рациональность мышления с преобладающей его критичностью»[21, с.54].

По мнению Семеновой О.М. [33] критическое мышление учителя обладает такими характеристиками как оценочность и рефлексивность. Рефлексия мыслительных операций интеллектуальной и реальной деятельности; расценивание логики рассуждений, которые приводят к точным выводам, заключениям, учитыванию педагогических фактов и явлений при реализации педагогических решений, задач и ситуаций, - все это включает в себя критическое мышление учителя. Оценивание и рефлексия, обуславливаются некоторыми свойствами мышления, его гибкостью, темпом развития когнитивных процессов; широтой ума; глубиной; самостоятельностью; последовательностью мыслей и критичностью и следующими интеллектуально-личностными качествами - открытостью новому, критичностью ума, дивергентностью и конвергентностью мышления, лабильностью мышления, стереотипностью мышления, импульсивностью мышления, рефлексивностью мышления. Следовательно, оценивание и

рефлексия воплощаются на основе категориального аппарата в мышлении учителя, который обеспечивает порядок умозаключений, обнаружение методологических промахов и т.д. Формирование критического мышления будущего учителя реализуется на основе способности студентов к обнаружению проблемности педагогической ситуации. В решении педагогических задач и ситуаций им помогает ситуативный и надситуативный уровень обнаружения проблемности (методика М.М. Кашапова и Т.Г. Киселева). Речь идет о ситуативном и надситуативном уровнях мышления, сопутствующего деятельности учителя при выявлении им проблемности ситуации, ее решении.

Кашапов М.М. [13], продолжая идеи Ю.Н. Кулюткина, вводит термины «надситуативный уровень обнаружения проблемности» и «ситуативный уровень обнаружения проблемности». Ситуативный уровень обнаружения проблемности определен воздействием существенных условий педагогической деятельности, он имеет связь с выявлением педагогом возникших причин противоречий и методов их устранения. Кашапов М.М., выделяя надситуативный уровень решения педагогической проблемы, обосновывает идею «выхода за пределы» начального этапа уровня конкретной ситуации. Надситуативный уровень мышления позволяет педагогу осмыслить и осознать реализуемую деятельность, подвергать ее анализу, что составляет отправной момент в выборе самых приемлемых альтернатив решения существующей педагогической ситуации, задачи. На ситуативном уровне проблемности выясняются причины, по которым возникают противоречия, и ищутся способы их прохождения. Принимаемые решения на данном уровне ориентированы ситуативной тактикой, а не смыслом деятельности педагога. Этот уровень обнаружения проблемности вызван воздействием конкретных условий педагогической ситуации.

Шадриков В.Д. [38] выделяет свойство мышления, которое характеризует специфику особенностей протекания мыслительных процессов и обеспечивает продуктивность умственной деятельности: критичность —

качество мышления, позволяющее осуществлять строгую оценку результатов мыслительной деятельности, находить в них сильные и слабые стороны, доказывать истинность выдвигаемых положений.

Рубашенко С.А [30] характеризует критическое мышление такими свойствами: высокой степенью осмысленности своих интеллектуальных операций, пристальным вниманием к ним; самостоятельностью, что характеризует умение личности в постановке новых задач и решению этих задач, не прибегая к помощи посторонних; целенаправленностью и оценкой, что становится ключевым моментом критичности мышления; обоснованностью (признает формы мышления и их основание, представляет границы истинности и практичности), контролируемостью и самоорганизованностью. Важная особенность критического мышления состоит в том, что оно обучает разложению и проектированию рассуждений, извлечению знания из любой профессиональной области деятельности, поэтому развитость данного вида мышления является важнейшим условием развития конкурентоспособности личности будущего специалиста. Мы рассматриваем развитие критичности мышления как фактор готовности будущих педагогов к творческой педагогической деятельности, как одно из важнейших условий результативного развития и актуализации творческого потенциала студентов в образовательном процессе в вузе.

Гаряев А.В., Калинин И.Ю. [6] выделяют несколько функций критического мышления:

- отслеживать логическую правильность суждений, убедительность аргументации и доказательств. Одна из сторон критического мышления проявляется в рефлексии, мониторинге чужого и собственного мышления.

- оценивать происхождение знания, его достоверность и правдоподобность. С этой целью знание анализируется (выявляются скрытые в нем механизмы для творчества) и интерпретируется (совершается работа по обнаружению знаний, скрытых в языке), на этой основе делается вывод или заключение.

- конструировать и исследовать альтернативные пути решения возникающих проблем. К результату этой деятельности относится создание оснований для выбора линии поведения, формирование отношения к проблеме и способам ее решения, ориентация в ситуации, установка на поиск в том или ином направлении. В этом заключается продуктивность критического мышления. Критическое мышление «надстраивается» над мышлением и деятельностью с целью выявления основательности возможных вариантов улучшения и для оценки их адекватности и эффективности.

Швецова А.В. [39] отмечает, что важнейшими особенностями мыслительной деятельности являются продуктивность, самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота и критичность. Критичность – способ мышления, при котором человек ставит под сомнение поступающую информацию, собственные убеждения. Как личностная характеристика критичность мышления предполагает умение выявлять ошибки и несоответствия, обнаруживать сильные и слабые стороны изучаемого объекта, обосновывать истинность выдвигаемых предположений. В научно-категориальном аппарате понятие «критическое мышление» зачастую используют как синоним мышления аналитического, однако его специфика состоит в рефлексивной, оценочной составляющей, несущей зерно конструктивного скептицизма, тогда как аналитическое мышление основывается преимущественно на логике.

Жумалиева Ж.М. опираясь на теорию мышления С.Л. Рубинштейна, говорит о том, что «критичность – существенный признак зрелого ума. Некритический, наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение - за окончательное, критический ум - тщательно взвешивает все доводы за и против своих гипотез и подвергает всесторонней проверке» [10, с. 156-157]. Отмечая важность критичности мышления как существенного компонента зрелого ума, Жумалиева Ж.М. тем самым подтверждает актуальность проблемы

генезиса этого свойства личности.

Кузнецова Г.Д. [17] перечисляет основные качества и компетенции студентов, наиболее значимые на современном этапе: толерантность, эмпатия, критичность мышления, способность и готовность к самообразованию, самовоспитанию и самосовершенствованию, способность эффективно и качественно разрешать возникающие противоречия и проблемы, умение работать в команде, быстро ориентироваться в сложившейся ситуации. Критическое мышление является важной составляющей в профессиональной деятельности педагога. Желание высказать свою точку зрения, отличную от традиционной, приветствуется, так как дает возможность по-новому посмотреть на существующие педагогические явления. Однако здесь преподаватель должен проявить мастерство в оценке позиции студента. Одним из принципов работы педагога высшей школы должен быть принцип: критикуя – предлагай, предлагая – опирайся на имеющийся опыт мировой практики. Такой подход формирует культуру педагогического мышления и научной мысли, а также уважение к многовековому опыту, наследию народа и педагогической мысли. Таким образом, еще раз подчеркнем основную мысль: пути формирования профессиональных умений и навыков будущих педагогов во многом зависят от подхода педагога высшей школы к организации занятий по педагогике, его мастерства и от совместной работы коллектива педагогов вуза.

Елин Е.Н. [9], исследуя компетентности аналитического мышления специалиста в деятельности, выявил, что человек использует свои профессиональные качества далеко не всегда рационально. Пренебрегая информацией, он может подвергнуть уязвимости свой интеллектуальный продукт и впоследствии создать опасность для своего программного продукта. Степень критичности мышления бывает очень разной у разных людей. Критичность позволяет подвергать проверке все за и против в решении проблемы. Когда эта проверка заканчивается, мыслительный процесс приходит к завершающей фазе – к окончательному в пределах

данного мыслительного процесса суждению по данному вопросу, фиксирующему достигнутое в нем решение проблемы. Затем результат мыслительной работы пускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи – развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы.

Алиева С.И. [1], говоря о критичности мышления, в основном, ориентируется на раскрытие противоречий, нелогичности в высказываниях человека. Критичность мышления выражается: а) в проверке и оценке человеком мыслей, фактов, гипотез, а также своих рассуждений и мнений; б) в нахождении человеком несоответствий, противоречий в объектах познания, в своих суждениях, в рассмотрении причин и условий их появления, в исправлении ошибок. Как критичность, так и независимость связаны с регулятивной функцией второй сигнальной системы. Активные учебные методы осуществляются посредством гуманистических и демократических управленческих методов. Использование педагогом стиля демократического общения и руководства дает толчок развитию критического мышления у учащихся. Так, владение учащимся возможностью выразить независимое мнение, выразить свое отношение, право не соглашаться с мнением педагога, помогают в становлении у него особенностей критичности мышления. Напротив, использование учителем стиля авторитарного или автократического общения или руководства становится причиной возникновения конформистской атмосферы, а это становится препятствием в развитии качеств критичности мышления у учащихся.

Большакова О.Н. [5] считает важным качеством современного специалиста, способного к творческой, инновационной профессиональной деятельности, критичность мышления, и выделяет семь принципов общедидактического характера, на которых основана технология формирования критического мышления:

- информационная насыщенность учебного и практического материала;

- социальная обусловленность предмета осмысления;
- коммуникативность в процессе осмысления проблемы и ее обсуждения;
- проблемность содержания материала;
- мотивации и потребность в знании;
- научность, достоверность и доступность информации.

Для студентов высший уровень сформированности критического мышления означает наличие интегративных мыслительных компетенций на основе синтеза логического и проблемного мышления и готовности их использовать в практической, профессиональной и социальной деятельности.

Соседова О.С. считает, «что к 14-16 годам у человека наступает наилучший этап для развития критического мышления. Но это не означает, что к этому возрасту навыки мыслить критически развиты абсолютно одинаково у всех. В образовательных организациях обучаются дети с разным уровнем мотивации к учебной деятельности. Перед педагогами стоит сложная задача приблизить детей к процессу познания, сделать так, чтобы им было интересно учиться» [36, с. 91-92].

Таким образом, рассмотрев различные научные подходы к понятию критического мышления, мы можем говорить о том что, критичность мышления есть определяющая детерминанта в становлении личности будущего специалиста, в процессе его профессионального развития. Рассмотрение проблемы критического мышления в целом ряде исследований связано с вопросами изучения рефлексивных способностей личности. Бизяева А.А.[4] в диссертационной работе "Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя" определила критичность как одну из индивидуальных психологических особенностей личности, которая является доминантой рефлексии. Эту точку зрения разделяет Метаева В.А. [23], рассматривая самокритичность, критическое отношение к собственной деятельности как один из показателей рефлексии и один из этапов рефлексивной деятельности педагога. Таким образом, задача глубокого

изучения критического стиля мышления как научной категории требует обратиться к проблеме рефлексии.

1.2. Личностная рефлексия как основной механизм развития профессионального самосознания студентов

Пьянкова Г.С. устанавливает, «что рефлексия, как психический процесс и ПВК, является детерминантой успешности профессиональной деятельности, механизмом личностного и профессионального самоопределения, саморазвития и профессиональной самореализации» [29, с. 35-36]. Современный педагог, выполняющий образовательные и управленческие функции, также должен иметь развитую профессиональную рефлексия. Она позволяет увидеть противоречия образовательного процесса, творчески подойти к их разрешению, критически осмыслить собственные действия и осуществить поиск и реализацию инновационных решений. Педагог, не обладающий рефлексивной культурой, не овладевший современными рефлексивными образовательными технологиями, не может развить рефлексивные способности у своих воспитанников.

Двоеглазова М.Ю. в структуре личностной рефлексии выделяет три взаимосвязанных друг с другом компонента: когнитивный (знания о себе и структура их переработки), аффективный (выражающий степень проявления положительного отношения человека к себе), оценочно-регулятивный (обобщенная оценка и регуляция поведения в значимых ситуациях), являющихся самостоятельными, с одной стороны, и взаимосвязанными друг с другом, с другой стороны. «Каждый компонент, находясь в системных связях с другими, выполняет свою специфическую функцию. Первый компонент обеспечивает мыслительную обработку данных, второй функцию самоподдержки на основе самоодобрения и доверия к себе, третий –

оценочно – регулятивную, определяющую понимаемое, мотивированное поведение, реализацию выбранной позиции, самореализацию. В основу исследований, направленных на выявление специфики личностной рефлексии в поздней юности, было положено следующее основное предположение: личностная рефлексия представляет собой целостное, поступательно развивающееся психологическое образование, состоящее из ряда взаимодействующих компонентов: когнитивного, аффективного, оценочно-регулятивного» [7, с. 323-324].

Кисельман М.В. подчеркивает, что проблема рефлексии в целом и профессионально-личностной рефлексии в частности не является новой научной проблемой. Анализ философских, психолого-педагогических исследований и литературы показывает, что проблема рефлексии, выступающей важнейшим регулятором деятельности человека, исследуется на философском, психологическом, педагогическом уровнях и является междисциплинарной. Он отмечает и другое немаловажное обстоятельство: внедрение стандартов третьего поколения предполагает реализацию компетентностного подхода. В настоящее время в процессе профессиональной подготовки больше внимания уделяется специальным дисциплинам, формирующим знания, умения, необходимые будущему специалисту, и гораздо меньше внимания уделяется развитию студента как субъекта профессиональной деятельности. Сложившаяся ситуация негативно отражается на формировании у студента представления о себе как специалисте, сказывается и на личностном развитии студента в целом. «Вместе с тем процесс формирования профессиональных знаний и умений и результирующая их оценка с позиций профессионально-личностной рефлексии личности студента педагогических специальностей вуза не становились объектом целостного анализа» [15, с. 56-58].

Бабич А.И. [2] констатирует, что феномен рефлексии достаточно широко исследуется в двух аспектах: в филогенезе общественного развития и в онтогенезе личности. В контексте филогенеза рефлексия выступает как

процесс исторического осознания общественной практики, культурного наследия и научных достижений.

Исхаков Р.Х. [11] отмечает, что содержанием рефлексии любого человека являются: Я – социальное, Я – ценности, Я – интересы, Я – интеллектуальное, Я – эмоциональное, Я – телесное, Я – учебная деятельность, и наконец, Я – профессиональное самоопределение. Студент при обучении в вузе может переживать два вида рефлексии: учебно-личностную и профессионально-личностную рефлексии. Учебно-личностная рефлексия – это субъективные переживания по поводу успешности себя как обучающегося студента. Она отражает степень освоения и усвоения содержания основной образовательной программы (ООП). Личностно-профессиональная рефлексия – это субъективные переживания себя как будущего специалиста-профессионала.

Каяшева О.И., Кравцов Г.Г. [14], говоря о приобретениях подросткового возраста, базируются на результатах и достижениях предшествующего периода развития, в числе которых в первую очередь следует назвать центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста — рефлексия. Так, в младшем школьном возрасте в рамках ведущей деятельности рефлексия сопряжена, прежде всего, с учебными действиями контроля и оценки. Интериоризация этих действий позволяет ученику самостоятельно относиться к осваиваемым умениям и способностям, однако рефлексия этого типа является скорее интеллектуалистической и деятельностью, нежели личностной. Только у подростков она проявляется как личностная рефлексия, направленная на осознание себя в личностных качествах и характеристиках. Личностная рефлексия является важнейшим инструментом сознания, становится способом осознания подростком, как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей.

Лебедева Е.А., Сорокина И.М. [19] рассматривают понятие рефлексии. Оно первоначально возникло в философии и означало размышления

индивида о происходящем в его сознании. Рефлексия в общей психологии – это познание субъектом внутренних психических актов и состояний. Личностная рефлексия понимается как осознание действующим лицом того, как он воспринимается партнёром по общению. Когда человек анализирует себя и своё поведение во взаимоотношениях с другими людьми и пытается представить, что о нём думают окружающие, он приходит к некоторому познанию своего «я». Это способствует пониманию особенностей своего характера, как положительных, так и негативных. Такого рода самопознание играет существенную роль в процессе самовоспитания. Отличие личностной рефлексии от интеллектуальной рефлексии заключается в том, что оценивание положения происходит не на базе заданных (объективных, логических, общепризнанных и т.п.) оснований, а на оценке по собственным, часто глубоко субъективным критериям, которые могут иметь морально-нравственную, этическую, культурологическую природу. Поэтому можно сделать вывод, что процесс личностной рефлексии как одного из механизмов саморазвития личности достаточно индивидуален.

Мишина Е.И. [24] на основе изучения научно-психологической литературы показывает, что определение понятия «личностная рефлексия» зависит от целей, задач и конкретного научного подхода. Одни авторы рассматривают личностную рефлексия как самомобилизацию субъекта, способствующую активизации внутреннего процесса познавательной мотивации, побуждающей субъекта к разрешению проблемной ситуации, другие — в контексте рефлексивно-гуманистического подхода, разделяя при этом интеллектуальный и личностный типы рефлексии. Развитие личностной рефлексии способствует осознанию основных событий, что оказывает влияние на уровень притязаний, доминирующие переживания и мотивацию к деятельности. У будущих специалистов с высоким уровнем развития личностной рефлексии есть различные схемы для объяснения своих успехов и неудач: успех, как правило, приписывается внутренним факторам (способностям и усилиям), неуспех — внешним (сложности задачи,

непредвиденному случаю). Будущих специалистов с высоким уровнем развития личностной рефлексии отличает осознание цели и пути ее реализации. Они, как правило, не ориентируются на быстрый успех, их привлекает сам процесс деятельности. К факторам, снижающим развитие личностной рефлексии будущих специалистов, относятся различные формы социального контроля над их поведением, а также необходимость выполнения заданий к жестко фиксированному сроку (зачастую они выполняются формально, а не творчески).

Мишина Е.И. считает, «что на разных этапах профессионального становления личностная рефлексия ориентирует на саморазвитие и интегрирует все психические функции, обогащая профессиональную деятельность» [25, с. 45-46]. В результате исследования личностной рефлексии было выявлено, что рефлексивные процессы способствуют формированию сознания и самосознания жизнедеятельности человека, влияют на творческое начало его личности, усиливая социальный капитал. Уровень становления личностной рефлексии зависит от качественной специфики организации мотивационного, когнитивного и конативного компонентов личности будущих специалистов. Высокий уровень личностной рефлексии характеризуется наличием положительных установок в адрес собственного «Я», наиболее полным и адекватным пониманием сущностных особенностей своей личности и особенностей профессиональной деятельности; адекватной самооценкой, активным стремлением к самоанализу, самонаблюдению, адекватным осознанием профессиональных целей и средств, необходимых для достижения высокого уровня развития социального капитала.

Павлова С.А. [28] особо обращает внимание на значимость развития способности к рефлексии у педагогов. В теоретическом понимании, рефлексия представляет собой форму активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения. В широком практическом смысле – это способность человека к

самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром, необходимая составная часть развитого интеллекта. В педагогической психологии рефлексия часто рассматривается в контексте перцептивно-рефлексивных способностей педагога и определяется как профессиональная и педагогическая. В таком понимании предметом анализа и переосмысления становится процесс и результат профессиональной деятельности педагога, а рефлексивные способности, как «свойство педагогического сознания», развиваются непосредственно в процессе его профессионального труда. Обращаясь к вопросу о том, когда именно начинает развиваться педагогическая рефлексия, специалисты указывают на тот этап обучения будущих педагогов, когда они непосредственно сталкиваются с педагогической практикой, до этого момента становление профессионального самосознания носит стихийный характер. Таким образом, разработки специалистов по развитию педагогической рефлексии у будущих педагогов, связаны в первую очередь с внедрением рефлексивных приемов в педагогическую практику и должны способствовать становлению их профессионального самосознания.

Согласно Серёгину К.С., «одним из важнейших агентов личностного синтеза выступает рефлексия: в рамках возникновения, борьбы и соподчинения мотивов, связанных с вхождением человека во всё расширяющееся пространство культуры и социального взаимодействия, усложнением архитектоники его деятельностей, именно рефлексия выступает необходимым условием иерархизации его мотивационно-смысловой сферы» [34, с. 127-128]. Процесс формирования этой иерархии – становление связной системы личностных смыслов, – во многом и есть процесс формирования личности.

Таким образом, опираясь на вышеприведенные научные позиции различных авторов, мы можем говорить о том, что рефлексия может быть понята как важнейшая детерминанта личностного развития, которая служит механизмом развития профессионального и личностного самосознания.

1.3. Особенности профессионального самосознания студентов вуза

Швецова В.А. [40] подчеркивает что, формирование профессионального самосознания студентов является одной из главных задач высшего профессионального образования. Показателем его высокого уровня развития является наличие целостного образа – Я будущего профессионала в структуре общего самосознания личности. Большинству студентов присущ невысокий уровень развития профессионального самосознания, который проявляется в недостаточно полных и сильно противоречивых представлениях о собственных профессиональных качествах.

Елдышова О.А. [8] ставит в центр своих психологических исследований профессионального становления изучение самосознания как формы отражения и переживания человеком своего профессионального статуса. В отличие от самосознания в целом, профессиональное самосознание специфичнее по своему содержанию. 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. Традиционно важным в структуре самосознания считается осознание психических качеств, особенностей личности. В профессиональном самосознании содержится понимание именно тех свойств и качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности, т.е. профессионально важных качеств. Для разных профессий эти качества будут разными, но степень их осознания оказывает заметное влияние на выбор задач, на ход выполнения деятельности, на уверенность в себе.

Шнейдер Л.Б. [41], доктор психологических наук, в своей работе «Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления», рассматривает «идентичность» как эквивалентное понятие

самосознанию. Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Мы знаем, кто мы, осознаем свою идентичность в мире людей, профессий, наций и пр. В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения, кроме того идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы Я. Сложился определенный категориальный аппарат в области изучения самосознания, в его рамках установлены взаимосвязи между понятиями самосознание, самоотношение, самооценка; достаточно хорошо изучены такие вопросы как соотношение сознания и самосознания, структура самосознания, генезис и возрастные особенности самосознания, образ Я.

Савчук А.В. [32] при изучении самосознания одним из наиболее важных принципов ставит принцип динамического подхода к психологическому изучению личности. Самосознание является важным фактором детерминации поведения человека и во многом определяет его намерения и поступки в ситуациях выбора, контактов с людьми. В этом смысле профессиональное самосознание учителя определяет весь процесс его личностно-профессионального становления. Высокий уровень профессионального самосознания учителя не просто позитивно связан с эффективностью его деятельности, но и является фундаментальным условием профессионального развития педагога.

Тараскина Т.В. [37], опираясь на труды Гегеля, предельно логически разработала вопрос о связи сознания и самосознания, а также проблемы генезиса самосознания, его связь с деятельностью. Выход за рамки внутреннего мира при анализе самосознания позволил начать детальную разработку учения о функциональной полезности сознания и самосознания. Сознание, а вместе с ним и самосознание, рассматриваются как инструмент, с помощью которого организм приспосабливается к требованиям окружающей обстановки. Основные функции самосознания выделяются через анализ структуры личности. Выделяется две подструктуры личности: а) чистое, или

познающее, «Я»; б) эмпирическое «Я». Они являются аспектами одного целого, и их различие носит описательный характер. «Эмпирическое Я», в свою очередь, подразделяется на три компонента: «материальное Я» (мое тело, одежда, имущество), «социальное Я» (все, что относится к притязаниям на престиж, дружбу, положительную оценку со стороны других), «духовное Я» (процессы сознания, психические способности) (У. Джеймс, 1991). Таким образом, выстраивается структура самосознания и основные детерминанты его развития.

Смоляр А.И. выделила следующие подструктуры профессионально самосознания учителя: когнитивная, мотивационно-ценностная, эмоционально-оценочная и когнитивная. Названные подструктуры, образующие качественно новую реальность – профессиональное самосознание учителя, можно представить в единстве и взаимосвязи. Они относительно самостоятельны, взаимодополняют друг друга, подчинены задачам общей системы. «Они (подструктуры) существуют как взаимодополнительные величины: как координата и время, импульс и энергия» [35, с.75-76]. Каждая из них представляет собой непрерывный процесс и результат одновременно, любое свойство самосознания оказывается им самим, но вместе с тем само самосознание не сводимо ни к одному из этих своих свойств. Каждое свойство выступает в статике и динамике (рассматриваются два взаимосвязанных состояния самосознания: как статическое и динамическое). При этом в устойчивости легче просматриваются уровни личностных достижений, а в динамике – интенсивность самосовершенствования. Смоляр А.И. при построении модели профессионального самосознания учителя исходила из того, что «самосознание – это системное образование, обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей. Согласно синергетической парадигме, это – сложная динамическая система, включающая представление и переживание учителем себя в пространстве и времени, которое складывается в профессиональные «Я» образы: «Я

ретроспективное профессиональное», «Я актуальное (реальное) профессиональное», «Я идеальное профессиональное», «Я зеркальное (рефлексивное) профессиональное», а также представляет сферу личности, осознающую и переживающую себя в социокультурном контексте образования, в образовательном пространстве» [35, с. 80-81].

Наконечная Е.В. [27], характеризуя категорию «профессиональное самосознание», рассматривает ее как составной компонент целостного самосознания личности, как структурный компонент профессионального самоопределения. Через характеристику профессионального самоопределения, раскрывается процессуальный аспект профессионального самосознания. Определяя структурные компоненты профессионального самосознания, Наконечная Е.В. берет за основу такие характеристики, которые как таковые рассматривает Е.А. Климов. Таким образом, содержание профессионального самосознания составляют следующие компоненты: формирование представлений о профессии, представлений о профессиональных эталонах, формирование отношения к себе как профессионалу, усвоение норм профессионального поведения, формирование профессиональной позиции.

Кузьмина О.Б. рассматривает самоактуализацию как ««рост изнутри», что является внутренним движением, которое блокирует социальная среда и противоречия между его требованиями и требованиями внутреннего, экзистенциального «Я», «Верховного судьи», составляющего сущность человека» [18, с. 52-53]. Противоречия между ростом и требованиями среды приводят к расщеплению осознаваемого и неосознаваемого «Я», к блокированию самопроявления и несамотождественности на неосознаваемом уровне, следовательно, к снижению общей неосознаваемой оценке. Самосознание – это динамическая система представлений человека о самом себе, осознании им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценки качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Все вышеизложенное можно преломить к

профессиональному самосознанию. Профессиональное самосознание имеет одну важную общую характеристику – это самосознание человека, активно участвующего в производительном труде и тем самым через такой труд утверждающим себя в качестве полноценного члена данного общества. Иными словами, профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения собственного достоинства как состоявшейся личности.

Беляев О.Б. [3], анализируя зарубежные теории становления профессионального самосознания, условно классифицирует их по двум группам: теории, акцентирующие проблему профессионального выбора (D. Brown, R.V. Dawis, J.L. Holland) и теории, акцентирующие продолжительное развитие профессионального самосознания как компонент развития человека вообще (L.S. Gottfredson, R.M. Lerner & J.E. Schulenberg, D.E. Super, F.W. Vondracek). Ряд теорий и исследовательских подходов выделяют самоэффективность как важнейшую составляющую профессионального самосознания (N.E. Betz, F.H. Borgen & L.W. Harmon, S.D. Brown & G. Hackett, R.W. Lent). Это также свидетельствует о том, что западная психология обнаруживает тесную взаимосвязь между феноменами самосознания и субъектности. Отдельным направлением исследований профессионального самосознания в западной психологии являются попытки проникновения «внутрь» механизма его формирования и развития, взгляда на профессиональное самоопределение на микроуровне (D.E. Gibson). Беляев О.Б. говорит о том, что исследования профессионального самосознания, проводимые за рубежом, органично дополняют отечественные исследования и не противоречат им. Если отечественные авторы рассматривают более глобальные философско-методологические вопросы, связанные с определением места профессионального самосознания в системе других общепсихологических категорий, то зарубежная наука дает более простое и операционализированное его определение (как одна из частных Я-концепций, формирующаяся на основе глобальной Я-концепции), т.е.

пытается эмпирически исследовать конкретные механизмы его становления. В частности, механизм восприятия и интерпретации особенностей профессиональной ролевой модели.

Кандыбович Л.В. [12] рассматривает становление профессионального самосознания учителя как целостный и непрерывный процесс, опираясь на работы Л.М. Митиной. Рассматривая общую структуру профессионального самосознания, Кандыбович Л.В. отмечает, что строение профессионального самосознания учителя в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности и представляет собой взаимоперекрещивающееся и взаимодополняющее соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной, поведенческой. К ним можно отнести следующие положения: уровень развития профессионального самосознания определяется соотношением когнитивной, эмоциональной и поведенческой компонент; низкий уровень развития профессионального самосознания характеризуется осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий неконструктивную педагогическую деятельность; высокий уровень развития профессионального самосознания определяется целостным «образом Я», который интегрирован в общую систему ценностных ориентаций, связанных с осознанием учителем целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения. В дальнейшем Кандыбович Л.В. выделяет внутриличностные противоречия учителей, которые лежат в основании развития профессионального самосознания. Определены условия успешного разрешения внутриличностных противоречий учителей: развитые рефлексивные навыки, принятие ценности самоактуализации, стремление к самоуважению, относительная независимость от внешнего влияния, отсутствие агрессии в поведении.

Левшин С.В. [20] отмечает, что весьма значимой предпосылкой для повышения уровня самосознания является анализ результатов своей деятельности, который выполняет ряд функций – диагностическую,

познавательную, преобразующую и самообразовательную. В нашем понимании сущность самоанализа состоит в том, что он входит в объективно протекающий процесс как один из видов профессиональной деятельности, и одновременно является фактором совершенствования этой деятельности и самого субъекта. Самоанализом можно считать только такой анализ, когда явления действительности соотносятся личностью со своими действиями. Самоанализ помогает человеку осознать возникающие у него трудности в работе, найти правильные пути их преодоления. В процессе обучения важно, чтобы студенты осознали значение анализа своей деятельности и постоянного самообразования, которые могут помочь своевременно осознать трудности в работе и найти целесообразный выход из сложившейся ситуации. Левшин С.В. при рассмотрении вопроса самосознания рекомендуют выделять четыре вида самооценки. Рефлексия – это не только способность дать себе и своим поступкам отстраненную оценку, но и понять, как тебя воспринимают другие люди. Психические формы проявления рефлексивных процессов: критичность мышления; стремление к доказательности, к обоснованности своей позиции; стремление ставить вопросы; стремление вести дискуссию. Рефлексивное отношение молодого специалиста к себе и своей профессии является необходимым условием самообразования.

Мы приходим к выводу, что для развития профессионального самосознания необходимо развитие критичности мышления и личностной рефлексии студента. Отметим что, для формирования личностного профессионального самосознания мы выделяем некоторые основания, а именно: критичность мышления и рефлексивное отношение молодого специалиста к себе и своей профессии является необходимым условием самообразования; рефлексия выступает необходимым условием иерархизации его мотивационно-смысловой сферы и может быть понята как важнейшая детерминанта личностного развития, в частности профессионального самосознания; разработки специалистов по развитию

педагогической рефлексии у будущих педагогов, связаны в первую очередь с внедрением рефлексивных приемов в педагогическую практику и должны способствовать становлению их профессионального самосознания; развитие критичности мышления как фактора готовности будущих педагогов к творческой педагогической деятельности - это одно из важнейших условий результативного развития и актуализации творческого потенциала студентов в образовательном процессе в вузе.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

2.1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе «НИУ БелГУ». В исследовании принимали участие 98 студентов 3 курса, факультетов: историко-филологического, дошкольного начального и специального образования, иностранных языков, математики и естественнонаучного образования педагогического института.

Объект исследования: профессиональное самосознание студентов вуза.

Предмет исследования: влияние критичности мышления и личностной рефлексии на профессиональное самосознание студентов педагогических специальностей вуза.

Гипотеза исследования:

Высокий уровень критичности мышления и личностной рефлексии определяют высокий уровень развития профессионального самосознания.

Задачи исследования:

1. Оценить уровень развития критичности мышления, личностной рефлексии и профидентичности у студентов
2. Выявить связь между типом и уровнем критичности мышления, личностной рефлексии и типом профессиональной идентичности студентов.
3. Исследовать влияние критичности мышления и личностной рефлексии на профессиональную идентичность студентов.
4. Выявить различия по показателям критичности мышления личностной рефлексии и профидентичности в исследуемых группах у испытуемых.

5. Разработать практические рекомендации по развитию профессионального самосознания в системе профессиональной подготовки студентов.

В исследовании использовались следующие методы:

- эмпирические методы: тестирование;
- статистические методы (описательная статистика, критерий Краскела Уоллиса, регрессионный анализ, корреляция Спирмена)

Диагностические методики:

- 1) Методика определения рефлексивности мышления (Анисимов О.С.);
- 2) Опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.)
- 3) Методика определения уровня рефлексивности (Карпов А.В., Пономарева В.В.);
- 4) Дифференциальный тест рефлексивности (Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.);
- 5) Методика изучения статусов профессиональной идентичности (Азбель А.А., Грецов А.Г.);

1. *«Методика определения рефлексивности мышления»*, разработана О.С. Анисимовым и направлена на определение уровня критичности мышления (см. Приложение 1.1.). Текст опросника состоит из восьми утверждений, возможные варианты ответа представлены 5 видами, каждому из которых соответствует вариант буквенного или численного ответа. Для анализа данных методики нужно воспользоваться «ключом» и подсчитать баллы в зависимости от значимости варианта ответа по следующим критериям: 1) уровень рефлексивности мышления; 2) уровень самокритичности личности и уровень коллективности личности.

1) Уровень рефлексивности мышления. Рефлексия мышления позволяет в ходе решения задач выработать наиболее эффективную стратегию и ускорить мыслительную деятельность. Рефлексивность проявляется в изменении стратегии решения в ходе выполнения задачи, выявленном при анализе влияния предыдущего решения на последующие.

Уровень рефлексивности выполняет функции контроля и оценки человеком собственных мыслительных действий, дает возможность обнаруживать и учитывать свои ошибки, оценивать правильность поисков новых путей решения задачи.

2) Уровень самокритичности личности. Самокритичность - это умение отстраненно взглянуть и оценить себя и свои поступки, увидеть собственные ошибки и по возможности их исправить, это отношение к своим мыслям, словам и поступкам без предубежденности в собственной правоте, трезвая оценка себя и своих действий в различных обстоятельствах, это сочетание ума, позволяющего увидеть свои промахи, и смелости, позволяющей их признать, отсутствие самолюбования при наличии самоуважения, активное желание собственного личностного роста. В профессиональной деятельности самокритичность помогает человеку корректировать свои действия для достижения карьерных высот. Обучающимся самокритичность помогает прикладывать усилия для получения знаний, не ограничиваясь «верхоглядством». Человек, охотно и уважительно прислушивающийся к мнению окружающих – проявляет самокритичность.

Уровень коллективности личности. Преобладание коллективистического типа восприятия означает, что индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого ее члена, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формах работы. Коллективность мышления может отображать не только образ восприятия индивидом группы, но и то, как воспринимает индивида группа.

Если вы набрали максимальное количество баллов по всем трем критериям, то это свидетельствует о критичности вашего мышления, а также о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления (в частности, сформированности индивидуальной и коллективной форм рефлексии

мыследеятельности). Минимальное количество баллов по данным критериям свидетельствует о некритичности мышления и неразвитости индивидуальной коллективной рефлексии мыследеятельности.

2. «Опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления», разработанный Кашаповым М.М., Киселевой Т.Г., направлен на изучение критичности мышления педагога (см. Приложение 1.2.). Согласно данным авторам протекание процесса профессионального педагогического мышления рассматривается на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативный уровни являются полюсами континуума уровней мышления.

Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации. У таких специалистов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на внешнюю помощь. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступить к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности. Основная цель профессионала — снять видимую проблему без учета ее этиологии. Нет попыток сделать проблемную ситуацию средством достижения предельных целей организации.

Надситуативная проблемность характеризуется выявлением проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием специалистом необходимости изменения некоторых аспектов своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения профессиональной

проблемной ситуации. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерна критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей профессиональной позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, стремление и способность вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке. Преобладание такого уровня мышления порождает в плане профессиональной деятельности надситуативную активность — способность специалиста подниматься над уровнем решаемой ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения профессиональной задачи.

Опросник состоит из 10 проблемных ситуаций, согласие с предложенными действиями оценивается в 0 баллов, несогласие в 1 балл. Анализ собственных ответов испытуемых проводится согласно описанию ответов, соответствующих ситуативному и надситуативному уровню мышления.

3. *«Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) (см. Приложение 1.3.); Методика предназначена для определения уровня личностной рефлексии. Текст опросника содержит 27 утверждений, к каждому из которых на выбор предлагается 7 вариантов ответа. Вопросник состоит из четырех субшкал (каждая шкала по 8 утверждений).*

В основе методики лежат представления о четырех типах рефлексии: ретроспективной рефлексии деятельности; рефлексии настоящей деятельности, рассмотрении будущей деятельности; рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми.

Ретроспективная рефлексия - служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта, затрагиваются предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельные этапы. Эта форма может служить для выявления возможных ошибок, искать причины собственных неудач и успехов.

Рефлексия настоящей деятельности - выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего в данный момент, т.е. осуществляется рефлексия "здесь и теперь". Рассматривается способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

Рассмотрение будущей деятельности - включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее.

Рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми - представляет собой сложную систему рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия, это рефлексия по отношению к другому человеку, направлена на исследование межличностной коммуникации, является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека, обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации.

4. *Дифференциальный тест рефлексивности* (см. Приложение 1.4.), разработанный Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным, направлен на анализ проблемы роли рефлексивных процессов в саморегуляции личности. Он включает 30 утверждений, которые разбиты на три шкалы, определяющих преобладающий тип рефлексивности личности (системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия). Возможные варианты ответа представлены четырьмя видами ответов. Все ответы респондента оцениваются по восходящей шкале: «Нет» = 1, «Скорее нет» = 2, «Скорее да» = 3, «Да» = 4. Балл по шкале рассчитывается как сумма ответов на составляющие ее пункты.

Системная рефлексия - основана на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны и позволяет видеть одновременно полюс субъекта и полюс

объекта, является наиболее адаптивной, и именно эта форма связана с самодетерминацией.

Интроспекция (самокопание) - при ней фокусом внимания становится собственное внутреннее переживание, состояние, такой же мере односторонняя, как и арефлексия, и, как следует, в частности, из данных Ю. Куля, в ситуациях практической деятельности интроспективная «ориентация на состояние» проигрывает арефлексивной «ориентации на действие», хотя в контексте психотерапии она может быть весьма продуктивна.

Квазирефлексия - направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, уход в посторонние размышления — о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы... Уводит в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии, является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается.

5. *Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)* направлена на определение преобладающего типа профессиональной идентичности (см. Приложение 1.5.). Она включает 20 вопросов, которые разбиты на 4 шкалы, определяющих преобладающую и наиболее развитую профессиональную идентичность. Возможны 4 варианта ответа: a, b, c, d. Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом», баллы суммируются. Чем выше сумма баллов, набранная по каждому из статусов, тем в большей степени суждения применимы к испытуемому. Авторы выделяют четыре статуса профессиональной идентичности – «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения.

Неопределенная профессиональная идентичность: выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу.

Навязанная профессиональная идентичность: человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они

навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности: человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

Сформированная профессиональная идентичность: профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью методов описательной статистики, с использованием корреляции Спирмена, множественного регрессионного анализа, критерия Краскела Уоллиса на основе пакета статистических программ «SPSS-13.0».

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе эмпирического исследования мы выделили группы студентов с разным уровнем критичности мышления, личностной рефлексии и определенным типом профидентичности.

При изучении уровней критичности мышления с помощью методики определения рефлексивности мышления О.С. Анисимова (см. рис. 2.2.1.),



Рисунок 2.2.1. Распределение студентов по уровням критичности мышления (%).

выявлено 7% студентов (7 человек) с высоким уровнем критичности мышления, что говорит о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления, о сформированности индивидуальной и коллективной форм мыследеятельности. То есть такие люди будут воспринимать группу как самостоятельную ценность, для них будут важны как свои проблемы, так и проблемы группы, отдельных ее членов, они смогут оценить не только свой образ восприятия группы, но и то, как воспринимает их группа. Со средним уровнем критичности мышления – 70% испытуемых (69 человек); с низким уровнем – 23% (22 человека), что свидетельствует о не критичности мышления и неразвитости индивидуальной и коллективной рефлексии мыследеятельности. То есть такие студенты в меньшей степени способны трезво оценивать свои и чужие поступки, признавать ошибки, выявлять недостатки в своей и чужой работе, поведении. Не самокритичный и не контролирующий себя человек идет по жизни, срезая все углы. Он не расположен к компромиссам и юмору.

При выявлении уровней сформированности педагогического мышления с помощью опросника «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» Кашапова М.М., Киселевой Т.Г. (см. рис. 2.2.2.):

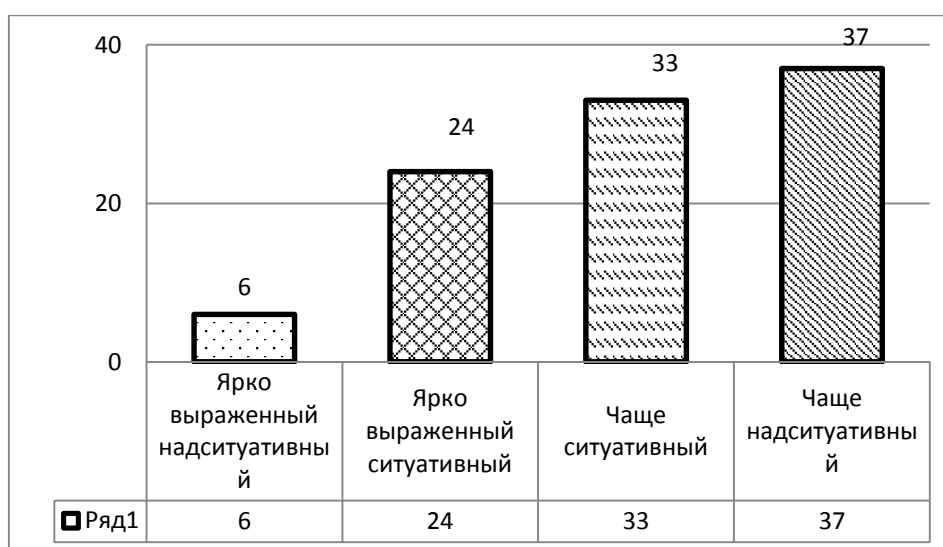


Рисунок 2.2.2. Распределение студентов по общим показателям ситуативности/надситуативности педагогического мышления (%).

выявлено 6% студентов (6 человек) с ярко выраженным надситуативным уровнем педагогического мышления, это свидетельствует о высоком уровне самоанализа, активизации собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышении критичности к своим действиям. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал привлекает не только практические, но и теоретические социально-психологические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей организации. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для профессионального саморазвития — детерминирующего способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть профессионал постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный, ценностный контекст. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерна критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей профессиональной позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, стремление и способность вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке.

24 % (24 человека) – с ярко выраженным ситуативным уровнем мышления. Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации. У таких специалистов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на внешнюю помощь. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий

профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступать к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности. Основная цель профессионала — снять видимую проблему без учета ее этиологии. Нет попыток сделать проблемную ситуацию средством достижения предельных целей организации. Чаще ситуативный уровень педагогического мышления присущ 33% испытуемых (32 человека); чаще надситуативный уровень – 37% студентов (36 человек).

Представляя общую картину выраженности уровней ситуативности надситуативности педагогического мышления, на рис. 2.2.3 мы видим, что ситуативность педагогического мышления присуща 58% студентов, а надситуативность 42% респондентам.

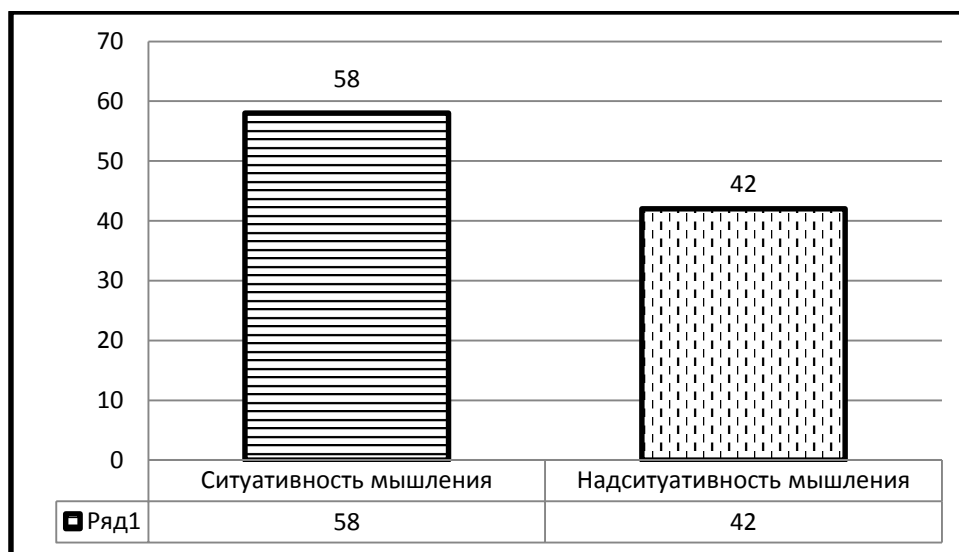


Рисунок 2.2.3. Распределение студентов по уровню педагогического мышления (%).

Далее мы выявили уровни рефлексивности личности студентов с помощью методики определения уровня рефлексивности А.В. Карпова В.В. Пономаревой. На рис. 2.2.4. мы видим, что выраженность высокого уровня рефлексивности у студентов представлена 57% (56 человек). Это

свидетельствует о том, что человек в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий, как в прошлом, так и в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

С низким уровнем рефлексивности личности выявлено 4% (4 человека), это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение. Со средним уровнем рефлексивности – 39% (38 человек).

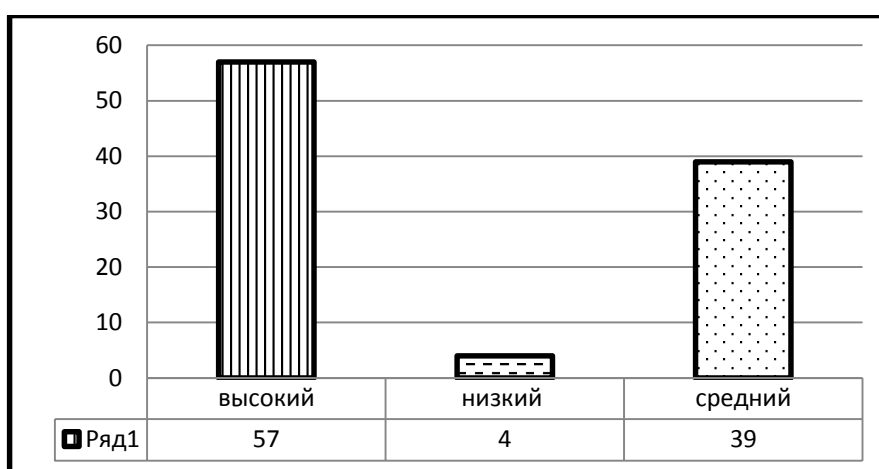


Рисунок 2.2.4. Распределение студентов по уровню рефлексивности личности (%).

Выявив тип рефлексивности личности с помощью дифференциального теста рефлексивности Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (см. рис. 2.2.5.), мы обнаружили,

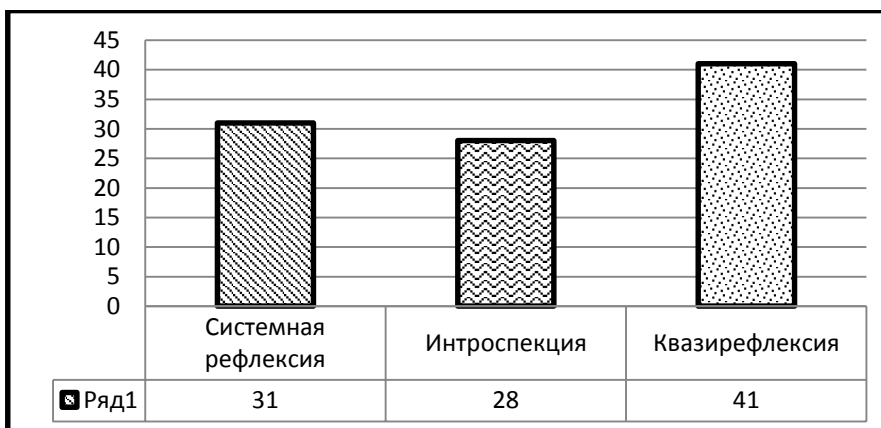


Рисунок 2.2.5. Распределение студентов по типу рефлексивности личности (%).

что с таким типом как системная рефлексия вывлено 31% испытуемых (30 человек), с типом рефлексивности личности – интроспекция 28% (28 человек), с типом – квазирефлексия – 41% (40 человек). Это означает, что у респондентов присутствуют самодистанцирование и взгляд на себя со стороны, они могут одновременно видеть полюс субъекта и полюс объекта, что является наиболее адаптивной формой самодетерминации, но, в то же время, преобладают уход в посторонние размышления, беспочвенные фантазии, что является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается.

Анализ выраженности статусов профессиональной идентичности по методике изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецова у студентов показал (см. рис. 2.2.6.),

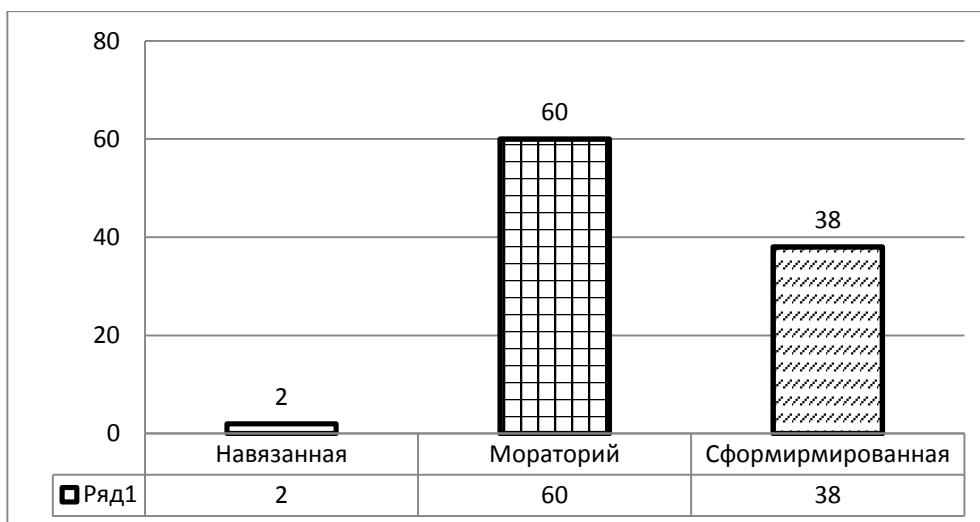


Рисунок 2.2.6. Распределение студентов в соответствии со статусом выраженности профессиональной идентичности (%).

что навязанная профессиональная идентичность представлена у 2% респондентов (2 человека). Это значит, что человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора. Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности присутствует у 60% испытуемых, что означает, что человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее

подходящий вариант еще не определен. Сформированная профессиональная идентичность наблюдается у 38% студентов, это свидетельствует о том, что профессиональные планы у студентов определены, что стало результатом самостоятельного осмысленного решения.

На основании математических методов анализа (коэффициент корреляции Спирмена) мы выявили отрицательные статистически значимые связи между показателями (см. приложение 2) - навязанная профидентичность и уровень самокритичности мышления ($r_{\text{эмп}} = -0,229$, $p = 0,05$); навязанная профидентичность и ретроспективная рефлексия ($r_{\text{эмп}} = -0,216$, $p = 0,05$); навязанная профидентичность и уровень ситуативности/надситуативности мышления ($r_{\text{эмп}} = -0,242$, $p = 0,05$). Следовательно, чем ниже выражены уровень самокритичности мышления, ретроспективная рефлексия и уровень надситуативности мышления, тем выше уровень выраженности навязанной профессиональной идентичности (см рис. 2.2.7.).

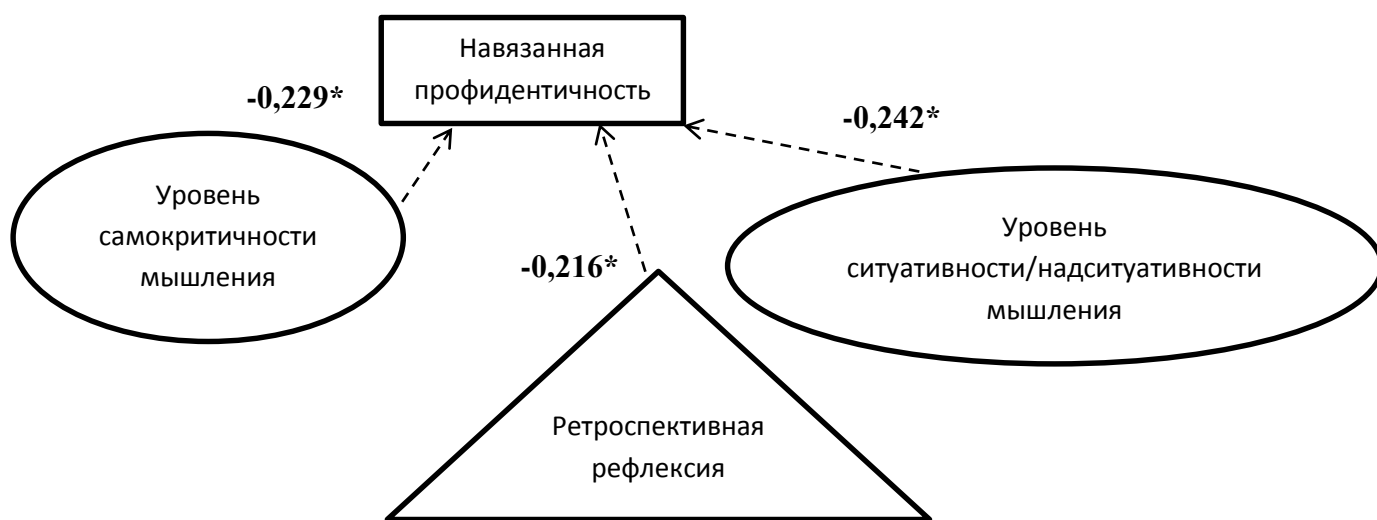


Рисунок 2.2.7. Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями.

То есть развитие навязанной профессиональной идентичности – навязанных извне профессиональных представлений обуславливается несформированностью критичности мышления, той системы суждений,

которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам; а также несформированностью ретроспективной рефлексии, а именно способности к анализу и оценке уже произведенной деятельности, событий, которые происходили в прошлом, что могло бы послужить для выявления будущих ошибок, поиска причин своих неудач и успешности.

Существует высокая положительная корреляционная взаимосвязь между неопределенной профидентичностью и квазирефлексией ($r_{\text{эмп}}=0,286$; $p=0,01$) это говорит о том, что чем больше у студентов уровень выраженности квазирефлексии, тем больше у них сформирована неопределенная профессиональная идентичность. Отрицательная взаимосвязь существует между показателями неопределенной профидентичности и уровнем ситуативности/надситуативности мышления ($r_{\text{эмп}}=-0,251$, $p=0,05$) (см. рис. 2.2.8.).

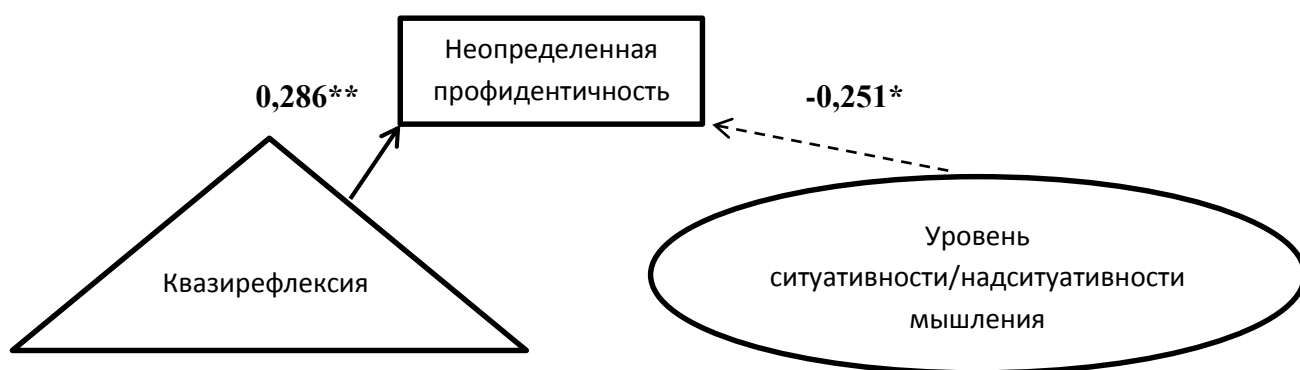


Рисунок 2.2.8. Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями.

Это означает, что, чем ярче выражен уровень ситуативности мышления, тем больше сформирована неопределенная профессиональная идентичность. То есть на сформированность неопределенной профессиональной идентичности (выбор жизненного пути не сделан, отсутствие ясных представлений о карьере) влияют такие условия как квазирефлексия, то есть направленность внимания личности на объекты,

которые не имеют никакого отношения к реальной насущной ситуации, отрыв от актуального значимого бытия в мире; а также ситуативность мышления - первенствующее влияние обстоятельств в жизни, которые связаны с сиюминутной ориентацией личности, эмоциональное отношение к решаемой жизненной ситуации, и к тем, кто принимает в ней участие.

Важно отметить, положительную связь между видом профессиональной идентичности, такой как мораторий и системной рефлексией ($r_{гмп}=0,224$, $p=0,05$) (см. рис. 2.2.9.)

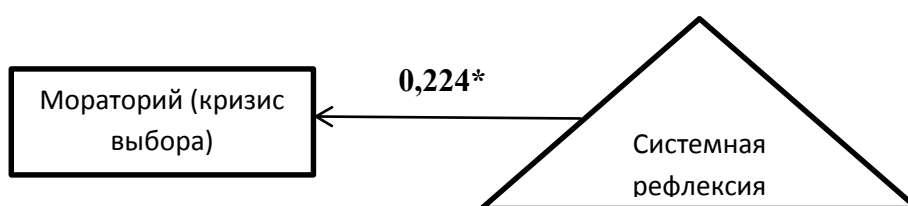


Рисунок 2.2.9. Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями.

Это свидетельствует о том, что, чем более развита у испытуемых системная рефлексия, тем выше показатели по виду профидентичности – мораторий. Это говорит о том, человек исследует многовариантные альтернативы своего развития в профессии и активно старается преодолеть это состояние, выбрав разумное решение относительно своего будущего, благодаря самодистанцированию, взгляду на себя со стороны, приближению к самодетерминации – такие люди вскоре переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности.

Обнаружены отрицательные связи, достигшие уровня высокой статистической значимости, между сформированной профидентичностью и квазирефлексией ($r_{гмп}=-0,303$, $p=0,01$) (см. рис. 2.2.10.)

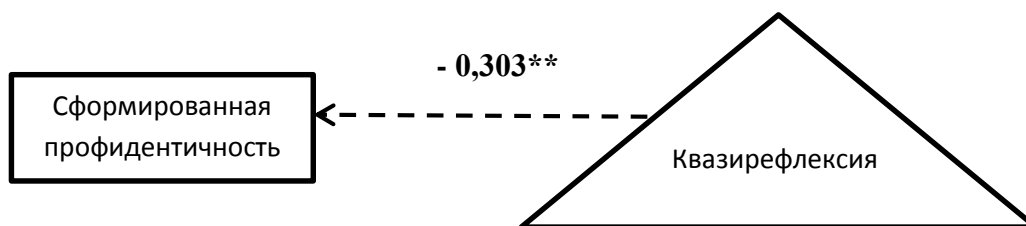


Рисунок 2.2.10. Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями.

Это может свидетельствовать о том, что чем ниже значение по шкале квазирефлексивности, тем более сформирована у студентов профессиональная идентичность. Из этого следует что респонденты, которые сосредоточены на объектах, имеющих отношение к актуальным жизненным ситуациям, которые не уходят в посторонние размышления, о прошлом или будущем наиболее расположены к определённости своих профессиональных планов, осмысленным самостоятельным решениям.

Для подтверждения нашей гипотезы и данных, полученных в результате корреляционного анализа, мы провели множественный регрессионный анализ (наглядно результаты представлены в табл. 2.1.)

Таблица 2.1.

Множественный регрессионный анализ видов критичности мышления, личностной рефлексии и видов профессиональной идентичности

Виды профидентичности	Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
Навязанная профидентичность	(Константа)	7,022	2,914		2,410	0,018
	Уровень самокритичности мышления	-0,640	0,258	-0,278	-2,478	0,015
Неопределённая профидентичность	(Константа)	2,193	3,046		0,720	0,473
	Квазирефлексия	0,153	0,051	0,337	3,027	0,003
	Рефлексия настоящей деятельности	-0,112	0,050	-0,260	-2,226	0,029
	Уровень мышления	-0,132	0,053	-0,260	-2,478	0,015
Сформированная профидентичность	(Константа)	17,773	7,882		2,255	0,027
	Квазирефлексия	-0,335	0,131	-0,269	-2,553	0,012

с целью углубленного изучения полученных взаимосвязей и подтверждения влияния компонентов критичности мышления и видов личностной рефлексии на сформированность профессиональной идентичности студентов (см. Приложение 3).

Из полученных данных видно, что на формирование навязанной профидентичности наибольшее влияние оказывает уровень самокритичности мышления ($p \leq 0,05$, $\beta = -0,278$). То есть, чем ниже уровень самокритичности мышления, тем более будет сформирована навязанная профидентичность.

На формирование неопределенной профидентичности оказывает прямо пропорциональное влияние квазирефлексия ($p \leq 0,01$, $\beta = 0,337$). Чем ярче выражена квазирефлексия, тем выше будет уровень сформированности неопределенная профессиональная идентичность. Обратное пропорциональное влияние на сформированность неопределенной профидентичности у студентов оказывает уровень рефлексивности настоящей деятельности ($p \leq 0,05$, $\beta = -0,260$) и критичности мышления ($p \leq 0,05$, $\beta = -0,260$). То есть, чем ниже уровень критичности мышления и рефлексии настоящей деятельности, тем больше выражена неопределенная профидентичность.

На становление сформированной профессиональной идентичности наибольшее обратное пропорциональное влияние оказывает квазирефлексия ($p \leq 0,05$, $\beta = -0,269$). Поэтому, чем ниже уровень выраженности квазирефлексии, тем более высокий уровень сформированной профессиональной идентичности.

С целью выявления различий по уровню развития критичности мышления, личностной рефлексии и профессиональной идентичности между факультетами историко-филологического, дошкольного начального и специального образования, иностранных языков, математики и естественнонаучного образования педагогического института мы провели статистический анализ данных с применением критерия Краскела-Уоллиса

(см. Приложение 4), который предназначен для оценки различий одновременно между несколькими выборками по уровню исследуемого признака. В результате нами были получены статистически значимые достоверные различия. Это касается как уровня рефлексивности – рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми - $\chi^2=9,65$ при $p \leq 0,05$, так и уровня педагогического мышления, его ситуативности/надситуативности - $\chi^2 = 40,251$, при $p \leq 0,001$ (см. табл. 2.2). Полученные данные могут обуславливаться спецификой будущей профессиональной деятельности испытуемых.

Таблица 2.2

Критерий Краскела-Уоллиса оценки различий по уровню развития критичности мышления, личностной рефлексии между группами испытуемых

Статистики критерия(a,b)		
	Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Уровень мышления
Хи-квадрат	9,65	40,251
ст.св.	3	3
Асимпт. знч.	0,022	0,0000

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что критичность мышления и личностная рефлексия определяют уровень развития профессионального самосознания будущего специалиста, а также, что высокий уровень критичности мышления и личностной рефлексии определяют высокий уровень развития профессионального самосознания, так как мы обнаружили влияние уровня самокритичности мышления на навязанную профидентичность; влияние уровня педагогического мышления квазирефлексии и рефлексии настоящей деятельности на неопределенную профидентичность и влияние квазирефлексии на сформированную профидентичность. А также мы можем наблюдать связь между профессиональной идентичностью студентов и типом и уровнем критичности мышления и личностной рефлексии, а именно: существует связь

между навязанной профидентичностью и уровнем самокритичности, уровнем ситуативности мышления и квазирефлексией; между неопределенной профидентичностью уровнем мышления и квазирефлексией; между мораторием (кризисом выбора) и системной рефлексией; между сформированной профидентичностью и квазирефлексией.

2.3 Рекомендации по формированию профессионального самосознания студентов-педагогов

В качестве развития критического мышления будущих педагогов мы предлагаем:

1. Метод постановки вопросов в процессе обучения. Любая критика, а тем более критическое мышление, начинается с постановки вопроса. Умело поставленный вопрос определяет в значительной степени правильный ответ. Данный метод носит название «сократическое вопрошание» по имени его основателя Сократа. Задать правильный вопрос можно лишь в том случае, если успешно произведен поиск, обнаружение и идентификация неточностей и сомнительных мест. Задавая вопрос, мы обычно хотим что-то узнать (если это не риторический вопрос) или заставить мыслить другого. Вопросы могут быть следующего характера: вопросы о предмете интереса (по содержанию), о чем надо получить знания, вопросы уточняющие, дополняющие; вопросы о контексте, в котором нами рассматривается предмет, о рамках и границах применимости наших представлений о предмете, о причинах, основаниях и следствиях; вопросы на поиск метазнаний, о методах получения знаний, о способе проверки знаний, рамочные вопросы; вопросы с целью получить определенный ответ, наводящие вопросы. Первый тип вопросов - это

вопросы, направленные на то, что мы пытаемся исследовать и понять. Обычно с их помощью пытаются выявить предмет обсуждения, его новые стороны и неоднозначности в понимании. Вопросы, касающиеся содержания, – это вопросы о сути и природе явлений, о фактах и их описании, о смысле. Второй тип вопросов – это вопросы о контексте содержания, о его генезисе и онтологии. К ним относятся вопросы о том, как предмет исследования встроен в окружающий мир, с чем и как он связан, каковы его формы бытия и типы развития. Также к контексту содержания относятся вопросы о причинах и последствиях. Третий тип вопросов – это вопросы рамочные, позволяющие получить общие знания: это вопрос о вопросе, о методе получения знаний, о подходе, о границах применимости знаний. Четвертый тип вопросов – наводящие – помогает участникам общения прийти к общему мнению или уточнить предмет разногласия. Чтобы вопросы решали те задачи, которые ставит вопрошающий, можно использовать целый набор приемов. Перед постановкой вопроса необходимо: внимательно выслушать то, что говорят другие; серьезно относиться к сказанному; искать причины и свидетельства сказанному; распознавать и выявлять предположения, допущения; стремиться обнаружить подтекст (что подразумевается); искать примеры, аналогии и возражения; стремиться отличать знания от убеждений и мнений; стремиться использовать эмпатию, чтобы вникать в точки зрения других; быть готовым к неясностям, неопределенности мысли и другим проблемам; глядеть в основания вещей и поддерживать состояние «здорового» скептицизма; быть готовым играть роль «адвоката дьявола». Кроме этих условий, надо ещё четко знать, чего вы хотите добиться своей деятельностью, связанной с задаванием вопросов (цели вопрошания), и представлять себе стратегию использования вопросов, направление их развития.

2. Развитие критического мышления в речевой деятельности.
Формирование, развитие и совершенствование критического мышления

осуществляется и в речевой деятельности. Восприятие речевого сообщения и порождение высказывания - два взаимосвязанных компонента не только речевой деятельности, но и учебно-познавательной деятельности, осуществляемой посредством языка. Это возможно, если основной формой учебной деятельности студентов будет не только слушание, говорение, чтение или письмо на иностранном языке, а живое и активное общение с преподавателем и студентами. Критическое мышление – это мышление индивидуальное и самостоятельное, но проявляется оно в спорах и дискуссиях, при обсуждениях и публичных выступлениях, поэтому для успешного формирования данного типа мышления решающую роль играют коммуникативные навыки участников осмысления проблемы.

3. Метод постановки задач. В процессе обучения в вузе практически отсутствуют задачи, которые способствовали бы развитию всех мыслительных операций и характеристик мышления. В основном преобладают задания, имеющие решение алгоритмического типа и однозначный ответ. И студент, даже имея необходимые знания, критичность, гибкость и глубину мышления, не всегда способен решать задачи, поскольку присутствует определенного рода стереотип – все задачи решаются с помощью определенно заданных схем и любое решение, выходящее за рамки данной схемы, считается неверным. Развивать критическое мышление – значит формировать и совершенствовать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение и обобщение, классификацию, планирование, абстрагирование, и обладать такими характеристиками мышления, как критичность, глубина, гибкость, широта, быстрота, вариативность, а также развивать воображение и обладать знаниями разного содержания. Развивать критическое мышление и нацеливать на творчество будущих педагогов необходимо путем постановки задач, которые не всегда можно решить традиционными путями, а требуется креативный подход.

4. Внеучебная деятельность. Раскрытию потенциала критического мышления способствует внеучебная деятельность, которая реализуется

посредством привлечения студентов к участию в спортивных соревнованиях, фестивалях, концертах, в выставках, различного рода кружках и помогает студенту адаптироваться в тех или иных условиях, раскрыть свои скрытые ресурсы. Внеучебная деятельность помогает студентам бороться со своим комплексами, недостатками. Также было определено, что именно такой вид деятельности позволяет студенту заниматься и получать знания именно в той области, которая, по его мнению, кажется наиболее интересной, а, следовательно, совершенствовать свои знания умения и навыки, совершенствовать свои способности и стремиться к первенству.

5. Развитие критического мышления студентов часто сдерживается тем, что их память не в состоянии усвоить огромного количества фактов, которые нужны сегодня, но окажутся бесполезными завтра. Необходимо преодолевать взгляд на обучение как на процесс, в основе которого лежит запоминание и воспроизведение, пересмотреть содержание учебных занятий, выделить в учебных программах опорные пункты, в которых указать, что подано в ознакомительном, информационном плане и что подлежит заучиванию.

6. Интеллектуальные задачи. Одним из механизмов, стимулирующих критическое мышление студентов, являются интеллектуальные задачи. Они вскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы, формируют исследовательский стиль умственной деятельности. Возникая на базе затруднительных ситуаций, при решении значимых для человека проблем, интеллектуальная задача своеобразно моделирует процесс критического мышления, служит действенным средством его формирования и развития у студентов. Особенно перспективными в этом отношении являются задания, при выполнении которых происходит глубокое преобразование исходного состава их требований, а также задачи со скрытым составом исходных данных, т.к. они не имеют определенного законченного ответа, поскольку студент может по мере своих склонностей и способностей неограниченно углубляться в изучение поставленного вопроса. К сожалению, студенты часто оказываются не в состоянии не только «неограниченно углубляться в

изучение поставленного вопроса, но даже мысленно отступить от предъявленной им первоначальной формулировки, тогда как именно в этом умении и таится наиболее правильное решение проблемы. Творческая реконструкция основных структурных компонентов задания, включение их в новые системы связей активно содействуют формированию самостоятельности мышления, развивают оригинальность и находчивость ума.

В качестве развития личностной рефлексии будущих педагогов мы предлагаем:

1. Развивать личностную рефлексия и саморефлексию через интерактивное обучение во взаимодействии со студентами (собственного и старших курсов) – система двойного кураторства, программа тренингов личностного роста, направленных на развитие коммуникативных навыков, и способствующих адаптации студентов к образовательной среде ВУЗа, а также развитие личностной рефлексии через методы социально-активного обучения.

2. Развивать профессиональную рефлексия через включение в обучение навыками ведения дневника рефлексии профессиональной деятельности как в системе прохождения производственной и психолого-педагогической практик, так и в рамках прохождения практических и семинарских занятий; Развивать и формировать умения и навыки профессиональной рефлексии (рефлексии в профессиональном общении) через социально-активные формы обучения и специальные формы сопровождения обучения (интервизии и супервизии студенческих работ), различные проекты и волонтерская работа по профессиональному профилю. Целенаправленная и систематическая работа по формированию и развитию профессиональной рефлексии на всех уровнях системы непрерывного образования способствует улучшению качества знаний, умений и навыков будущих специалистов, повышению их потребности в самообразовании, самосовершенствовании и развивает творческую активность. Изучение и

развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов необходимо проводить целостно и системно, во всех ее аспектах и проявлениях, с учетом индивидуальных личностных особенностей будущего профессионала и специфики его профессиональной деятельности.

3. Наиболее целенаправленно и активно развитие профессиональной рефлексии будущего педагога следует осуществлять в процессе его учебно-профессиональной подготовки в вузе. При этом студенты должны не только овладевать теоретическими знаниями и практическими навыками по избранной специальности, но и познакомиться с «азами» научного творчества, осваивать приемы самообразования и самосовершенствования. Развитию профессиональной рефлексии будет способствовать активизация познавательной деятельности студентов и систематическая работа по повышению ими своей профессиональной компетентности. Важная роль в развитии профессионально-рефлексивных способностей и умений будущих специалистов отводится вузовским преподавателям, которые сами обязаны иметь высокий уровень развития профессиональной рефлексии и владеть рефлексивными технологиями решения учебных, воспитательных и профессиональных задач, чтобы обучать этому студентов. В процессе развития профессиональной рефлексии у будущих специалистов раскрывается осознание своих достоинств и внутренних потенций, что способствует повышению аутопсихологической компетентности. К пятому курсу у будущих педагогов формируется умение самостоятельно ставить перед собой цели и определять пути их достижения, ориентируясь при этом на собственные способности и возможности, что говорит о развитости личностной рефлексии.

4. Еще одним важным фактором становления личностной рефлексии будущих специалистов является развитие внутренней позиции, формирующейся посредством анализа различных успешных и неуспешных жизненных ситуаций. Развитие личностной рефлексии способствует осознанию основных событий, что оказывает влияние на уровень

притязаний, доминирующие переживания и мотивацию к деятельности в целом. У будущих специалистов с высоким уровнем развития личностной рефлексии есть различные схемы для объяснения своих успехов и неудач: успех, как правило, приписывается внутренним факторам (способностям и усилиям), неуспех — внешним (сложности задачи, непредвиденному случаю). Будущих специалистов с высоким уровнем развития личностной рефлексии отличает осознание цели и пути ее реализации. Они, как правило, не ориентируются на быстрый успех, их привлекает сам процесс деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав научную литературу по данной теме, и проведя исследование, можно сделать вывод о том, что эта тема ещё недостаточно исследована учёными и заслуживает особого внимания. Мы приходим к выводу, что для развития профессионального самосознания необходимо развитие критичности мышления и личностной рефлексии студента. Отметим что, для формирования личностного профессионального самосознания мы выделяем некоторые основания, а именно: критичность мышления и рефлексивное отношение молодого специалиста к себе и своей профессии является необходимым условием самообразования; рефлексия выступает необходимым условием иерархизации его мотивационно-смысловой сферы и может быть понята как важнейшая детерминанта личностного развития, в частности профессионального самосознания; разработки специалистов по развитию педагогической рефлексии у будущих педагогов, связаны в первую очередь с внедрением рефлексивных приемов в педагогическую практику и должны способствовать становлению их профессионального самосознания; развитие критичности мышления как фактора готовности будущих педагогов к творческой педагогической деятельности - это одно из важнейших условий результативного развития и актуализации творческого потенциала студентов в образовательном процессе в вузе.

В нашем исследовании подтвердилась гипотеза о том, высокий уровень критичности мышления и личностной рефлексии определяют высокий уровень развития профессионального самосознания, так как мы обнаружили влияние уровня самокритичности мышления на навязанную профидентичность; влияние уровня педагогического мышления, квазирефлексии и рефлексии настоящей деятельности на неопределенную профидентичность и влияние квазирефлексии на сформированную профидентичность. А также мы можем наблюдать связь между

профессиональной идентичностью студентов и типом и уровнем критичности мышления и личностной рефлексии, а именно: существует связь между навязанной профидентичностью и уровнем самокритичности, уровнем ситуативности мышления и квазирефлексией; между неопределенной профидентичностью уровнем мышления и квазирефлексией; между мораторием (кризисом выбора) и системной рефлексией; между сформированной профидентичностью и квазирефлексией. Для подтверждения нашей гипотезы мы проводили корреляционный анализ Спирмена, множественный регрессионный анализ с целью углубленного изучения влияния критичности мышления и личностной рефлексии на профессиональное самосознание студентов на основе пакета статистических программ «SPSS-13.0». Нами разработаны практические рекомендации по развитию профессионального самосознания студентов - будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева С.И. Особенности развития критического мышления учащихся в условиях новой образовательной парадигмы//Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 18-20.
2. Бабич А.И. Субъектно-личностная рефлексия подростков как объект психологического исследования//Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований» Выпуск 9 - 2011 г.
3. Беляев О.Б. Профессиональное самосознание в интегральном исследовании индивидуальности офицера внутренних войск МВД России: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ Екатеринбург 2011/ ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет»
4. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук / А. А. Бизяева. - СПб, 1993.
5. Большакова О.Н. Инновационно-образовательный процесс в современном вузе// Философия образования. 2008. № 4. С. 184-190.
6. Гаряев А.В., Калинин И.Ю. Мультизадачник по физике как средство развития критичности мышления учащихся// Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2005. № 1. С. 108-118.
7. Двоеглазова М.Ю. Личностная рефлексия в поздней юности: структура// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 12. № 33. С. 322-326.
8. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления//Фундаментальные исследования. - 2006. - №7. – С. 101-102

9. Елин Е.Н. Аналитическое мышление как особенность компетентности специалиста ИТ //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 2-1 (32-1). С. 78-81.
10. Жумалиева Ж.М. Теоретические и экспериментальные подходы к исследованию критичности мышления// Наука, новые технологии и инновации. 2015. № 5. С. 155-158.
11. Исхаков Р.Х. Личностная рефлексия как основа профессионального становления студентов в условиях практики//Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. № 3. С. 54-56.
12. Кандыбович Л.В. Становление профессионального самосознание молодого учителя// Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва 1999.
13. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. – С. 414.- М. -2000.
14. Каяшева О.И., Кравцов Г.Г. Личностная рефлексия как возрастное психологическое новообразование// Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2006. № 1. С. 116-125.
15. Кисельман М.В. Педагогические условия формирования профессионально-личностной рефлексии студентов технических специальностей//Среднее профессиональное образование. 2012. № 1. С. 56-58.
16. Козлова Н.В. Щеглова М.С. Взаимосвязь критического мышления и психологического здоровья студентов высшей школы//Сибирский психологический журнал 2013 г. № 50
17. Кузнецова Г.Д. Пути формирования профессиональных умений и навыков будущих педагогов на занятиях о педагогике// Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2015. № 25. С. 295-297.

18. Кузьмина О.Б. Профессиональное самосознание будущих специалистов художественно-промышленного профиля: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кузьмина Ольга Борисовна; [Место защиты: Научно-образовательный центр Российской академии образования в г. Сочи].- Сочи, 2007.- 181 с.: ил.

19. Лебедева Е.А. Сорокина И.М. Личностная и интеллектуальная рефлексия младших школьников// В сборнике: Актуальные вопросы модернизации российского образования Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли; Научный редактор Г.Ф. Гребенщиков. Москва, 2014. С. 110-112.

20. Левшин С.В. Самосознание личности и предпосылки его развития //Ставропольский государственный университет, Россия.

21. Луцкович В.В. Специфика взаимосвязи типов мышления и субъективных особенностей понимания//Экспериментальная психология, 2013, том 6, № 3, с. 53–61

22. Масюков Н.А. Формирование профессионального самосознания студентов педагогических специальностей: Аксиологический подход//Автореферат диссертации кандидата педагогических наук 2001

23. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика : научно-теоретический журнал / Ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. – 2006. – №3 2006. – с. 57-61.

24. Мишина Е.И. Психологическое сопровождение личностной рефлексии будущих специалистов //Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2012. № 1. С. 141-148.

25. Мишина Е.И. Развитие личностной рефлексии в структуре социального капитала// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 4. С. 44-51.

26. Мороченкова И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Оренбург 2004
27. Наконечная Е.В. Специализация как психологический фактор развития профессионального самосознания личности// Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук Новосибирск 2008
28. Павлова С.А. Проблема развития личностной рефлексии у будущих педагогов в системе среднего профессионального образования// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-1. С. 81-85.
29. Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум. Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 135 С.
30. Рубашенко С.А. Развитие критичности мышления будущих педагогов средствами акмеологических технологий//Научный поиск. 2013. № 4. С. 19-21.
31. Саванович В.В. Я-концепция и личностная рефлексия в зарубежной психологии//Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2011. № 5. С. 186-192.
32. Савчук А.В. Профессиональное самосознание в структуре интегральной индивидуальности учителя: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ Пермский государственный педагогический университет. Пермь, 1999
33. Семенова О.М. Методы изучения критического мышления будущего учителя // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 17, №1, 2015

34. Серёгин К.С. Исследование роли понятийного мышления в личностной рефлексии подростков// Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 2-3. С. 125-137.
35. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Московский педагогический государственный университет. Москва 2005.
36. Соседова О.С. Значение математических задач в развитии критического мышления// В сборнике: Современные технологии преподавания естественнонаучных дисциплин в системе общего и профессионального образования Сборник материалов Международного научно-практического форума. Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». 2016. С. 91-93.
37. Тараскина Т.В. Профессиональное самосознание как основа профессионализма практического психолога: Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук/ Московский открытый социальный университет. Москва 2005
38. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва 1996
39. Швецова А.В. Критичность мышления как инструмент гендерного анализа// Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 72-76.
40. Швецова В.А. Особенности профессионального самосознания современных студентов// Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6
41. Шнейдер Л. Б. «Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления» Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва – 2001

ПРИЛОЖЕНИЯ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Методика определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, какой ответ вы выбираете (вариант буквенного ответа в вопросах 5,6 обведите в кружок): 5 – никогда; 4 – редко; 3 – по мере необходимости; 2 – часто; 1 – всегда.

1. Как часто вы возвращаетесь к анализу хода решения профессиональной педагогической проблемы, если вы ее уже решили? 1 2 3 4 5
2. Как часто вы предпочитаете переходить от решения к анализу хода решения профессиональной педагогической проблемы, если она очень сложна? 1 2 3 4 5
3. Как часто вы ищете причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения профессиональной педагогической проблемы? 1 2 3 4 5
4. Как часто вы ищете причину затруднения в самих себе, анализируя ход решения профессиональной педагогической проблемы? 1 2 3 4 5
5. Как вы предпочитаете поступить, если вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи?
 - а) отойти от задачи и заняться другой
 - б) упорно продолжать попытки решения
 - в) искать «темные места» и «прояснять» их для себя путем обращения к словарю, учебным пособиям и т.д.
 - г) вовлекать в анализ других людей
 - д) воздействовать на создание групповой направленности к поиску причин затруднений
6. Как вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для вас очень важна поставленная задача?
 - а) не вхожу в совместный поиск
 - б) иногда вхожу в совместный поиск
 - в) по мере необходимости вхожу в совместный поиск
 - г) часто вхожу в совместный поиск
 - д) всегда вхожу в совместный поиск
7. Как часто вы стараетесь быть лидером в организации поиска причин снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности? 1 2 3 4 5
8. Как часто вы сохраняете активность в коллективной организации снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности и вам кажется, что ваша активность недооценивается и даже игнорируется? 1 2 3 4 5

Обработка результатов

Для анализа данных методики нужно воспользоваться «ключом» и подсчитать баллы в зависимости от значимости варианта ответа последующим критериям: 1) уровень рефлексивности мышления; 2) уровень самокритичности личности и уровень коллективности личности.

Ключ

Ответ

Номера вопросов

1 2 3 4 5 6 7 8

1 4 4 6 4 А - 0 А - 1 4 6

2 3 3 4 3 Б - 1 Б - 2 3 4

3 2 2 2 2 В - 2 В - 3 2 2

4 1 1 1 1 Г - 3 Г - 4 1 1

5 0 0 0 0 Д - 4 Д - 5 0 0

Уровень рефлексивности мышления подсчитывается путем сложения баллов, соответствующих вопросам 1, 2, 3, 5. (max – 18 баллов, min – 0 баллов).

Уровень самокритичности определяется количеством баллов по вопросу 4 (max – 4 балла, min – 0 баллов).

Уровень коллективности определяется суммой баллов по вопросам 5, 6, 7, 8. (max – 19 баллов, min – 0 баллов).

Если вы набрали максимальное количество баллов по всем трем критериям, то это свидетельствует о критичности вашего мышления, а также о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления (в частности, сформированности индивидуальной и коллективной форм рефлексии мыследеятельности). Минимальное количество баллов по данным критериям свидетельствует о некритичности мышления и неразвитости индивидуальной коллективной рефлексии мыследеятельности.

2. Опросник «Выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.)

Инструкция: Вам будут предложены несколько различных проблемных ситуаций. Оцените действия, которые предпринял педагог в конкретной ситуации. Запишите свою оценку в пункте А/. Если бы Вы оказались в подобной ситуации, как поступили бы Вы? Свой ответ запишите в пункте Б/.

Ситуация № 1. Педагог рассказывает новый материал. Один из аспектов вызывает нездоровый смех у учеников. Учитель: поднимает смеявшихся учеников с просьбой уточнить тот материал, который только что был изложен.

А/

Б/

Ситуация № 2. Педагог заходит в класс и слышит гудение, которое растет и становится громче — ученики объявили бойкот и пытаются сорвать урок.

Учитель: примерно зная, кто мог быть зачинщиком, удаляет их из класса. К остальным ученикам обращается со словами: «Если вы не прекратите шум, то последуете за ними».

А/

Б/

Ситуация № 3. На уроке при рассмотрении нового материала один из учащихся жалуется, что не понял.

Учитель: в сжатом виде повторяет тему, расчленяя ее на фрагменты, и задает вопросы на понимание, обращаясь ко всем учащимся. Данного ученика оставляет после урока для индивидуальной работы.

А/

Б/

Ситуация № 4 . В середине урока один из учеников неожиданно встал и, хлопнув дверью, вышел из класса.

Учитель: сдержав возмущение, довел урок до конца, на перемене нашел этого учащегося и сильно, но без свидетелей, отчитал за хулиганскую выходку.

А/

Б/

Приложения 667

Ситуация № 5. Учитель замечает заболевшего коллегу в незнакомом классе. Учащиеся демонстрируют плохое знание предыдущей темы.

Учитель: начинает новую тему, а на дом задает материал для повторения предыдущего раздела.

А/

Б/

Ситуация № 6. Один из учащихся регулярно опаздывает на первый урок. Объясняя свое поведение, он постоянно говорит, что проспал.

Учитель: при очередном опоздании педагог ставит условие: «Я допущу тебя к занятиям только с письменного разрешения директора или завуча».

А/

Б/

Ситуация № 7. На уроке учащийся задает вопрос, на который педагог не знает ответа.

Учитель: пытается ответить общими фразами, оправдывая свой ответ ограниченностью времени урока и необходимостью изучения новой темы.

А/

Б/

Ситуация № 8. Классный руководитель заметил, что существует дискриминация учеников из малообеспеченных семей.

Учитель: начинает чаще делать замечания обидчикам, напротив, подчеркивая достоинства обижаемых.

А/

Б/

Ситуация № 9. На семинарском занятии учащиеся высказывают противоречащие друг другу мнения, в результате чего класс разбивается на две подгруппы, одна из которых занимает явно ошибочную точку зрения.

Учитель: не вмешивается в процесс обсуждения, но в конце занятия, подводя итоги, расставляет все точки над і.

А/

Б/

Ситуация № 10. На урок один из учащихся пришел в майке, демонстрируя всем своим поведением, что ему жарко.

Учитель: заставляет его одеться, а после отказа ученика выполнить требование педагога, удаляет его из класса.

А/

Б/

Обработка:

Согласие с предложенными действиями оценивается в 0 баллов, несогласие — в 1 балл. Анализ собственных ответов испытуемого проводится согласно следующему описанию. За каждый ответ, соответствующий надситуативному уровню мышления, начисляется 1 балл.

Примерное описание ответов, соответствующих ситуативному и надситуативному уровню мышления

Ситуативный уровень мышления/Надситуативный уровень мышления

Ситуация 1.

1. Просьба или приказ замолчать.

2. Игнорирование смеха.

3. Использование смеха для привлечения внимания к вопросу./

1. Выяснить причину, при наличии возможности вместе посмеяться.

2. Показать, объяснить значимость данного вопроса в изучаемой теме, в курсе в целом.

3. Нахождения аналогичных ситуаций в других предметных областях.

Ситуация 2.

1. Игнорирование.

2. Административные действия (обращение к старосте, апелляция к классному руководителю, директору).

3. Отказ от ведения урока, задание на самостоятельное изучение темы./

1. Указание на возможную ошибку в определении зачинщиков бойкота.

2. Попытка выяснить причину.

3. Заключение контракта с классом, обсуждение значимых для учителя и учеников вопросов взаимоотношений.

Ситуация 3.

1. Повторение всего материала: повторение — мать учения.

2. Индивидуальная работа после урока без повтора темы в классе.

3. Игнорирование проблемы, переадресовка к сильным ученикам, которые поняли тему./

1. Выяснение степени усвоения материала классом в целом.

2. Привлечение учеников к повторному объяснению материала.

3. Определение четких границ непонятого содержания.

Ситуация 4.

1. Акцентирование на эмоциональной стабильности учителя.

2. Игнорирование действий ученика.

3. Действия, направленные на защиту себя от подобных выходовок./

1. Выяснение причин такого поведения у оставшихся в классе.

2. Выяснение причин данного поведения у самого ученика.

3. Составление плана-контракта взаимодействия с данным учеником на будущее.

Ситуация 5.

1. Оправдание своих действий недостатком учебного времени.
 2. Незаинтересованность в результатах, позиция временно исполняющего обязанности.
 3. Нежелание портить отношения с коллегой./
1. Объяснение старого материала, т.к. в противном случае нарушается взаимосвязь, логика в изучении предмета.
 2. Взаимосвязь классной и домашней работы.
- Ситуация 6.
1. Прощение, игнорирование опозданий ученика.
 2. Использование посторонней помощи для борьбы с опозданиями (записи в дневнике, уведомление классного руководителя и т.п.)/
1. Выяснение причин опозданий, встреча с родителями.
 2. Предложение собственной помощи для исправления ситуации.
 3. Разговор о культуре поведения со всем классом, объяснение негативных последствий опозданий в деловой сфере.
- Ситуация 7.
1. Сохранение своего авторитета.
 2. Откладывание ответа на более поздний срок с целью выиграть время./
1. Откровенное признание своей неосведомленности в данном вопросе.
 2. Совместный с учеником поиск ответа на поставленный вопрос.
- Ситуация 8.
1. Игнорирование ситуации.
 2. Запрет на дискриминацию авторитарными методами.
 3. Сохранение собственного нейтралитета в подобной ситуации./
1. Беседа на морально-этические темы со всем классом.
 2. Создание ситуаций, в которых бы обижаемые дети на деле смогли доказать свое преимущество.
 3. Разговоры с зачинщиками наедине, апелляция к сочувствию, человечности, сопереживанию.
- Ситуация 9.
1. Необходимость самостоятельного поиска правильного ответа учениками.
 2. Позиция учителя как супервизора.
 3. Учитель должен выполнять функцию контролера и оценщика./
1. Позиция учителя в качестве активного участника позволит управлять ходом дискуссии.
 2. Проблемными вопросами учитель должен подвести детей к пониманию ошибок. Возможна передача функции подведения итогов самим ученикам.
 3. Поощрение самостоятельной работы учащихся, формирование навыков ведения дискуссии.
- Ситуация 10.
1. Игнорирование ученика.
 2. Признание права ходить в чем хочется.
 3. Замечание, наказание во время или после урока.
 4. Отказ от ведения урока.
1. Разговор на этико-эстетическую тему.
 2. Создание или обсуждение аналогичной ситуации, требующей изменения поведения ученика.
 3. Воздействие косвенными методами через других учеников.
 4. Поиск компромиссного решения, учитывающего интересы и данного ученика, и учителя, и всего класса.
- Нормы
- 0 — 5 — ярко выраженный ситуативный уровень мышления
- 5 — 10 — чаще ситуативный уровень мышления
- 10 — 15 — чаще надситуативный уровень мышления
- 15 — 20 — ярко выраженный надситуативный уровень мышления

3. Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде, чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения. Это необходимо учитывать при обработке результатов. Для получения итогового балла суммируются: а) в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых; б) в обратных утверждениях – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

- 1) ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);

- 3) рассмотрение будущей деятельности (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
 4) рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования:

Результаты равные или больше семи стенов свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах от четырех до семи стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Результаты меньше четырех стенов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

4. Дифференциальный тест рефлексивности Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин.

Внутренняя структура

В финальной версии опросник состоит из 30 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Ликкерта. Пункты группируются в три шкалы, не имеющие общих пунктов. Статистические нормы были получены на выборке объемом более 3000 человек.

Интерпретация

Вариант ответа	Баллы
Нет	1 балл
Скорее нет, чем да	2 балла
Скорее да, чем нет	3 балла
Да	4 балла

Значение шкалы равно сумме баллов пунктов, в неё входящих:

Шкала	Пункты		
Системная рефлексия	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 30	9,58	,15
Интроспекция	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26	5,11	,68
Квазирефлексия	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27	7,39	,69

Инструкция

Пожалуйста, оцените предложенные утверждения, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

	Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да
--	-----	--------------------	--------------------	----

1 Я обычно задумываюсь о причинах того, что со мной происходит				
2 Иногда внимание к собственным переживаниям отвлекает меня от дел.				
3 Я люблю мечтать о том, чего в моей жизни нет.				
4 Анализируя собственные действия, я узнаю о себе что-то новое.				
5 Я склонен долго переживать по поводу происходящего.				
6 Я могу замечаться и забыть обо всем.				
7 Изучение других людей помогает мне лучше понимать самого себя.				
8 Когда у меня что-то идет не так, мне трудно от этого отвлечься.				
9 Я люблю пофантазировать.				
10 Часто полезно остановиться, чтобы лучше понять ситуацию в целом.				
11 Мне бывает трудно перейти от размышлений к действию.				
12 Мне интересно представлять себя в разных ситуациях.				
13 В случае конфликта полезно попытаться увидеть ситуацию глазами оппонента.				
14 Приступая к каком у-либо делу, я долго беспокоюсь о том, что получится в результате.				
15 Я люблю представлять в своем воображении случайные встречи.				
16 Самопознание помогает понимать других людей.				
17 Когда я замечаю, что тревожусь о чем-то, я начинаю переживать еще сильнее.				
18 Занимаясь чем-то, я нередко мысленно переносюсь совсем в другое место.				
19 Чтобы понять ситуацию, нужно уметь соотносить свои чувства с тем, что их вызывает.				
20 Нередко я не могу отделаться от мыслей о моих текущих проблемах.				
21 Мне нравится мысленно				

путешествовать по местам, где я еще не был.				
22 Больше всего я узнаю о себе, когда я анализирую то, что я сделал или делаю.				
23 Порой я настолько сильно переживаю свои ошибки, что не в состоянии ничего сделать, чтобы их исправить.				
24 Я часто фантазирую о том, как моя жизнь могла бы сложиться иначе.				
25 Расхождение взглядов других людей с моими служит для меня источником ценной информации.				
26 Я постоянно думаю о своих неудачах.				
27 Мне легко увлечься посторонними мыслями.				
28 Я обращаю внимание на то, как я реагирую на людей и события.				
29 Когда в моей жизни происходит что-то необычное, я вижу в этом повод задуматься.				
30 Во многих ситуациях бывает полезно сначала разобраться в собственных желаниях и чувствах.				

5. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)

Инструкция: опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: а, б, с, d. Внимательно прочитайте их и выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся вам равноценными, тем не менее, выберите тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению.

Запишите номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (а, б, с, d).

Старайтесь быть максимально правдивыми! Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

Текст опросника

1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.

- а) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше учиться или работать.
- б) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.
- с) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.

d) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.

2. Мне трудно принять решение, куда пойти получать дальнейшее образование.

- а) Согласен, так как меня интересует сразу несколько специальностей, которые хотелось бы получить.

- b) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).
- c) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду учиться или работать в дальнейшем.
- d) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.
3. Я регулярно изучаю спрос на представителей той специальности, которую я планирую получить.
- a) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависит, какую специальность я выберу.
- b) Не согласен, поскольку родители знают лучше, какую специальность мне предложить.
- c) Не согласен, так как время анализировать спрос на профессии еще не пришло.
- d) Не согласен, я уже решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.
4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.
- a) Согласен, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.
- b) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения.
- c) Согласен, у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы.
- d) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.
5. Мои родители выбрали мне дальнейшую специальность.
- a) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.
- b) Не согласен, но мы регулярно обсуждаем вопрос моей будущей специальности.
- c) Не согласен, поскольку родители не вмешиваются в мои проблемы с выбором профессии
- d) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.
6. Мне вполне ясны мои будущие профессиональные планы.
- a) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.
- b) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.
- c) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.
- d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы
7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.
- a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.
- b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.
- c) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.
- d) Согласен, так как родители, конечно, приняли участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.
8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры.
- a) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.
- b) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.
- c) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбирать путь своей дальнейшей карьеры.
- d) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.
9. Уже точно решено, какую специальность я хочу получить после окончания школы.
- a) Не согласен, так как я еще не думал над своей конкретной специальностью.
- b) Согласен, и я могу точно назвать учебное заведение и специальность, которую я получу.
- c) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, на кого и где я буду дальше учиться.
- d) Не согласен, мне трудно понять, какая специальность подходит именно мне.
10. Друзья советуют мне, какое образование лучше получить.
- a) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.

- b) Согласен, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению.
- c) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел.
- d) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего без помощи друзей.
11. Для меня не принципиально, где именно учиться в дальнейшем.
- a) Согласен, так как для меня главное — получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место учебы.
- b) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.
- c) Согласен, поскольку профессиональная учеба — не главное в жизни.
- d) Не согласен, так как от выбора учебного заведения зависит качество моего образования.
12. Я боюсь без совета моих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.
- a) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.
- b) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.
- c) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.
- d) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.
13. Я не часто думаю о своем профессиональном будущем.
- a) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.
- b) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.
- c) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.
- d) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.
14. У меня на примете несколько учебных заведений, куда я мог бы пойти учиться.
- a) Не согласен, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться.
- b) Не согласен, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении.
- c) Согласен, я как раз выбираю одно из профессиональных учебных заведений.
- d) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.
15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.
- a) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.
- b) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.
- c) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним.
- d) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.
16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.
- a) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили и с ними уже бесполезно спорить.
- b) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.
- c) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам и спорить со мной все равно бесполезно.
- d) Согласен, я советуюсь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.
17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.
- a) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности и нет необходимости собирать какую-либо дополнительную информацию.
- b) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду учиться.
- c) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.

d) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.

a) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.

b) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.

c) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.

d) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.

a) Не согласен, пока мое профессиональное будущее — это множество альтернативных вариантов выбора.

b) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.

c) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.

d) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.

a) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.

b) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.

c) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.

d) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

Обработка результатов

Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом», баллы суммируются. Чем выше сумма баллов, набранная вами по каждому из статусов, тем в большей степени суждения о нем применимы к вам.

Ключ опросника

№вопроса Профессиональная идентичность

Неопределенная Навязанная Мораторий Сформированная

1 a – 2 b – 1 d – 1 c – 1

2 d – 1 b – 1 a – 2 c – 1

3 c – 1 b – 1 a – 2 d – 1

4 c – 1 a – 2 b – 1 d – 1

5 c – 1 a – 2 b – 1 d – 1

6 c – 1 a – 1 d – 1 b – 2

7 a – 1 b – 2 c – 1 d – 1

8 b – 2 a – 1 c – 1 d – 1

9 a – 1 c – 1 d – 1 b – 2

10 c – 1 b – 2 a – 1 d – 1

11 c – 2 b – 1 d – 1 a – 1

12 b – 1 c – 2 a – 1 d – 1

13 c – 2 b – 1 a – 1 d – 1

14 d – 1 a – 1 c – 2 b – 1

15 b – 1 a – 1 d – 1 c – 2

16 b – 1 a – 1 d – 2 c – 1

17 d – 2 a – 1 c – 1 b – 1

18 c – 1 a – 1 d – 2 b – 1

19 c – 1 b – 1 a – 1 d – 2

20 a – 1 c – 1 b – 1 d – 2

Сумма

Интерпретация полученных данных приведена ниже.

Неопределенное состояние профессиональной идентичности. Состояние характерно для оптантов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей. Такой статус бывает и у

подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.

- 0-4 Слабо выраженный статус
- 5-9 Выраженность ниже среднего уровня
- 10-14 Средняя степень выраженности
- 15-19 Выраженность выше среднего уровня
- 20 баллов и выше Сильно выраженный статус

Сформированная профессиональная идентичность. Эти оптанты характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть.

- 0-3 Слабо выраженный статус
- 4-7 Выраженность ниже среднего уровня
- 8-11 Средняя степень выраженности
- 12-15 Выраженность выше среднего уровня
- 16 баллов и выше Сильно выраженный статус

Мораторий (кризис выбора). Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности

- 0-2 Слабо выраженный статус
- 3-5 Выраженность ниже среднего уровня
- 6-8 Средняя степень выраженности
- 9-11 Выраженность выше среднего уровня
- 12 баллов и выше Сильно выраженный статус

Навязанная профессиональная идентичность. Это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Вполне возможно, что в дальнейшей жизни это приведет к разочарованию в сделанном выборе.

- 0-4 Слабо выраженный статус
- 5-9 Выраженность ниже среднего уровня
- 10-14 Средняя степень выраженности
- 15-19 Выраженность выше среднего уровня
- 20 баллов и выше Сильно выраженный статус

Корреляции

			Уроврефле	Уровсамок	Уровколлек	Неопредел
			ксив	рит	тив	ен
ро Спирмена	Уроврефлексив	Коэффициент корреляции	1,000	,298**	,360**	-,151
		Знч. (2-сторон)	.	,003	,000	,137
		N	98	98	98	98
Уровсамокрит	Уровсамокрит	Коэффициент корреляции	,298**	1,000	,061	-,030
		Знч. (2-сторон)	,003	.	,552	,771
		N	98	98	98	98
Уровколлектив	Уровколлектив	Коэффициент корреляции	,360**	,061	1,000	-,133
		Знч. (2-сторон)	,000	,552	.	,193
		N	98	98	98	98
Неопределен	Неопределен	Коэффициент корреляции	-,151	-,030	-,133	1,000
		Знч. (2-сторон)	,137	,771	,193	.
		N	98	98	98	98
Навязанная	Навязанная	Коэффициент корреляции	-,085	-,229*	,032	,164
		Знч. (2-сторон)	,403	,024	,758	,107
		N	98	98	98	98
Мораторий	Мораторий	Коэффициент корреляции	-,069	-,014	,037	,020
		Знч. (2-сторон)	,501	,892	,715	,843
		N	98	98	98	98
Сформирован	Сформирован	Коэффициент корреляции	,056	,112	,065	-,535**
		Знч. (2-сторон)	,585	,271	,525	,000
		N	98	98	98	98
Системная	Системная	Коэффициент корреляции	,188	,199*	,260**	-,096
		Знч. (2-сторон)	,063	,050	,010	,345
		N	98	98	98	98
Интроспекция	Интроспекция	Коэффициент корреляции	,053	,056	-,014	,030
		Знч. (2-сторон)	,602	,584	,893	,769
		N	98	98	98	98

Квазирефлекс	Коэффициент корреляции	,188	-,163	,115	,286**
	Знч. (2-сторон)	,064	,109	,260	,004
	N	98	98	98	98
Ретроспективн	Коэффициент корреляции	,190	,073	-,082	-,052
	Знч. (2-сторон)	,061	,472	,425	,611
	N	98	98	98	98
Рефлнастдеят	Коэффициент корреляции	,083	,113	-,103	-,128
	Знч. (2-сторон)	,416	,266	,315	,209
	N	98	98	98	98
Рассмбуддеят	Коэффициент корреляции	,116	-,131	-,083	-,059
	Знч. (2-сторон)	,254	,200	,414	,564
	N	98	98	98	98
Рефобщивзаимс дрл	Коэффициент корреляции	,008	,012	-,035	-,011
	Знч. (2-сторон)	,939	,904	,734	,914
	N	98	98	98	98
Уровеньмышлен	Коэффициент корреляции	,247*	,012	,203*	-,251*
	Знч. (2-сторон)	,014	,908	,045	,013
	N	98	98	98	98

Корреляции

			Навязанна я	Моратори й	Сформиров ан	Системна я
ро Спирмена	Уроврефлексив	Коэффициент корреляции	-,085	-,069	,056	,188
		Знч. (2-сторон)	,403	,501	,585	,063
		N	98	98	98	98
Уровсамокрит	Коэффициент корреляции	-,229*	-,014	,112	,199*	
		Знч. (2-сторон)	,024	,892	,271	,050
		N	98	98	98	98
Уровколлектив	Коэффициент корреляции	,032	,037	,065	,260**	
		Знч. (2-сторон)	,758	,715	,525	,010
		N	98	98	98	98

Неопределен	Коэффициент корреляции	,164	,020	-,535**	-,096
	Знч. (2-сторон)	,107	,843	,000	,345
	N	98	98	98	98
Навязанная	Коэффициент корреляции	1,000	-,052	-,326**	-,136
	Знч. (2-сторон)		,608	,001	,182
	N	98	98	98	98
Мораторий	Коэффициент корреляции	-,052	1,000	-,660**	,224*
	Знч. (2-сторон)	,608		,000	,026
	N	98	98	98	98
Сформирован	Коэффициент корреляции	-,326**	-,660**	1,000	-,063
	Знч. (2-сторон)	,001	,000		,539
	N	98	98	98	98
Системная	Коэффициент корреляции	-,136	,224*	-,063	1,000
	Знч. (2-сторон)	,182	,026	,539	
	N	98	98	98	98
Интроспекция	Коэффициент корреляции	,028	,093	-,127	-,059
	Знч. (2-сторон)	,785	,364	,212	,562
	N	98	98	98	98
Квазирефлекс	Коэффициент корреляции	,134	,039	-,303**	,012
	Знч. (2-сторон)	,189	,704	,002	,904
	N	98	98	98	98
Ретроспективн	Коэффициент корреляции	-,216*	,152	-,059	,109
	Знч. (2-сторон)	,033	,135	,562	,284
	N	98	98	98	98
Рефлнстдеят	Коэффициент корреляции	-,106	,061	,053	,038
	Знч. (2-сторон)	,297	,553	,601	,713
	N	98	98	98	98
Рассмбуддеят	Коэффициент корреляции	-,106	,182	-,073	-,092
	Знч. (2-сторон)	,298	,073	,475	,366
	N	98	98	98	98

Рефобцивзаимсдрл	Коэффициент корреляции	-,111	-,046	,098	,006
	Знч. (2-сторон)	,275	,652	,337	,952
	N	98	98	98	98
Уровеньмышлен	Коэффициент корреляции	-,242*	,058	,105	,050
	Знч. (2-сторон)	,016	,573	,303	,627
	N	98	98	98	98

Корреляции

			Интроспекция	Квазирефл экс	Ретроспективн	Рефлнастд еят
ро Спирмена	Уроврефлексив	Коэффициент корреляции	,053	,188	,190	,083
	Знч. (2-сторон)		,602	,064	,061	,416
	N		98	98	98	98
Уровсамокрит	Коэффициент корреляции		,056	-,163	,073	,113
	Знч. (2-сторон)		,584	,109	,472	,266
	N		98	98	98	98
Уровколлектив	Коэффициент корреляции		-,014	,115	-,082	-,103
	Знч. (2-сторон)		,893	,260	,425	,315
	N		98	98	98	98
Неопределен	Коэффициент корреляции		,030	,286**	-,052	-,128
	Знч. (2-сторон)		,769	,004	,611	,209
	N		98	98	98	98
Навязанная	Коэффициент корреляции		,028	,134	-,216*	-,106
	Знч. (2-сторон)		,785	,189	,033	,297
	N		98	98	98	98
Мораторий	Коэффициент корреляции		,093	,039	,152	,061
	Знч. (2-сторон)		,364	,704	,135	,553
	N		98	98	98	98
Сформирован	Коэффициент корреляции		-,127	-,303**	-,059	,053
	Знч. (2-сторон)		,212	,002	,562	,601
	N		98	98	98	98

Системная	Коэффициент корреляции	-,059	,012	,109	,038
	Знч. (2-сторон)	,562	,904	,284	,713
	N	98	98	98	98
Интроспекция	Коэффициент корреляции	1,000	,344**	,422**	,157
	Знч. (2-сторон)	.	,001	,000	,123
	N	98	98	98	98
Квазирефлекс	Коэффициент корреляции	,344**	1,000	,137	-,091
	Знч. (2-сторон)	,001	.	,178	,372
	N	98	98	98	98
Ретроспективн	Коэффициент корреляции	,422**	,137	1,000	,328**
	Знч. (2-сторон)	,000	,178	.	,001
	N	98	98	98	98
Рефлнастдеят	Коэффициент корреляции	,157	-,091	,328**	1,000
	Знч. (2-сторон)	,123	,372	,001	.
	N	98	98	98	98
Рассмбуддеят	Коэффициент корреляции	,298**	,012	,580**	,538**
	Знч. (2-сторон)	,003	,910	,000	,000
	N	98	98	98	98
Рефобщивзаимс дрл	Коэффициент корреляции	-,112	-,120	,131	,188
	Знч. (2-сторон)	,273	,240	,199	,063
	N	98	98	98	98
Уровеньмышлен	Коэффициент корреляции	,038	-,001	,058	,093
	Знч. (2-сторон)	,710	,994	,568	,364
	N	98	98	98	98

Корреляции

			Рассмбуддеят	Рефобщивзаимс дрл	Уровеньмышлен
ро Спирмена	Уроврефлексив	Коэффициент корреляции	,116	,008	,247*
		Знч. (2-сторон)	,254	,939	,014
		N	98	98	98

Уровсамокрит	Коэффициент корреляции	-,131	,012	,012
	Знч. (2-сторон)	,200	,904	,908
	N	98	98	98
Уровколлектив	Коэффициент корреляции	-,083	-,035	,203*
	Знч. (2-сторон)	,414	,734	,045
	N	98	98	98
Неопределен	Коэффициент корреляции	-,059	-,011	-,251*
	Знч. (2-сторон)	,564	,914	,013
	N	98	98	98
Навязанная	Коэффициент корреляции	-,106	-,111	-,242*
	Знч. (2-сторон)	,298	,275	,016
	N	98	98	98
Мораторий	Коэффициент корреляции	,182	-,046	,058
	Знч. (2-сторон)	,073	,652	,573
	N	98	98	98
Сформирован	Коэффициент корреляции	-,073	,098	,105
	Знч. (2-сторон)	,475	,337	,303
	N	98	98	98
Системная	Коэффициент корреляции	-,092	,006	,050
	Знч. (2-сторон)	,366	,952	,627
	N	98	98	98
Интроспекция	Коэффициент корреляции	,298**	-,112	,038
	Знч. (2-сторон)	,003	,273	,710
	N	98	98	98
Квазирефлекс	Коэффициент корреляции	,012	-,120	-,001
	Знч. (2-сторон)	,910	,240	,994
	N	98	98	98
Ретроспективн	Коэффициент корреляции	,580**	,131	,058
	Знч. (2-сторон)	,000	,199	,568
	N	98	98	98

Рефлнастдеят	Коэффициент корреляции	,538**	,188	,093
	Знч. (2-сторон)	,000	,063	,364
	N	98	98	98
Рассмбуддеят	Коэффициент корреляции	1,000	,226*	,205*
	Знч. (2-сторон)	.	,025	,043
	N	98	98	98
Рефобщивзаимсдр л	Коэффициент корреляции	,226*	1,000	,190
	Знч. (2-сторон)	,025	.	,062
	N	98	98	98
Уровеньмышлен	Коэффициент корреляции	,205*	,190	1,000
	Знч. (2-сторон)	,043	,062	.
	N	98	98	98

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Регрессия

Зависимая переменная: Неопределенная профидентичность
Коэффициенты^а

Модель	Нестандартизованные коэффициенты	
	B	Стд. Ошибка
1 (Константа)	2,193	3,046
Уоврефлексив	-,050	,125
Уовсамокрит	,237	,270
Уовколлектив	-,123	,107
Системная	,001	,050
Интроспекция	,010	,060
Квазирефлекс	,153	,051
Ретроспективн	-,056	,061
Рефлнастдеят	-,112	,050
Рассмбуддеят	,098	,057
Рефобщивзаимсдрл	,014	,045
Уовеньмышлен	-,132	,053

Коэффициенты^а

Модель	Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	Бета		
1 (Константа)		,720	,473
Уоврефлексив	-,049	-,401	,690
Уовсамокрит	,097	,878	,382
Уовколлектив	-,130	-1,156	,251
Системная	,002	,018	,986
Интроспекция	,021	,170	,865
Квазирефлекс	,337	3,027	,003
Ретроспективн	-,121	-,913	,364
Рефлнастдеят	-,260	-2,226	,029
Рассмбуддеят	,251	1,706	,092
Рефобщивзаимсдрл	,033	,314	,754
Уовеньмышлен	-,260	-2,478	,015

а.

. Зависимая переменная: Навязанная профидентичность

Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты	
		В	Стд. Ошибка
1	(Константа)	7,022	2,914
	Уоврефлексив	,137	,119
	Уовсамокрит	-,640	,258
	Уовколлектив	,043	,102
	Системная	-,044	,048
	Интроспекция	,071	,057
	Квазирефлекс	,006	,048
	Ретроспективн	-,086	,059
	Рефлнастдеят	,025	,048
	Рассмбуддеят	-,064	,055
	Рефобщивзаимсдрл	-,025	,043
	Уовеньмышлен	-,064	,051

Коэффициенты^а

Модель		Стандартизова нные коэффициенты	t	Знч.
		Бета		
1	(Константа)		2,410	,018
	Уоврефлексив	,142	1,152	,253
	Уовсамокрит	-,278	-2,478	,015
	Уовколлектив	,048	,416	,678
	Системная	-,099	-,923	,359
	Интроспекция	,155	1,240	,218
	Квазирефлекс	,014	,120	,904
	Ретроспективн	-,198	-1,465	,147
	Рефлнастдеят	,061	,519	,605
	Рассмбуддеят	-,176	-1,174	,244
	Рефобщивзаимсдрл	-,063	-,588	,558
	Уовеньмышлен	-,133	-1,256	,213

Зависимая переменная: Мораторий

Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты	
		В	Стд. Ошибка
1	(Константа)	2,551	6,704
	Уоврефлексив	-,418	,274
	Уовсамокрит	,016	,594
	Уовколлектив	,119	,235
	Системная	,210	,110
	Интроспекция	-,057	,132
	Квазирефлекс	,070	,111
	Ретроспективн	,052	,135
	Рефлнастдеят	-,111	,111
	Расмбуддеят	,210	,126
	Рефобщивзаимсдрл	-,090	,098
	Уовеньмышлен	,055	,118

Коэффициенты^а

Модель		Стандартизова нные коэффициенты	t	Знч.
		Бета		
1	(Константа)		,380	,705
	Уоврефлексив	-,198	-1,525	,131
	Уовсамокрит	,003	,027	,978
	Уовколлектив	,061	,508	,613
	Системная	,217	1,913	,059
	Интроспекция	-,057	-,432	,667
	Квазирефлекс	,075	,630	,530
	Ретроспективн	,055	,386	,700
	Рефлнастдеят	-,125	-1,002	,319
	Расмбуддеят	,263	1,669	,099
	Рефобщивзаимсдрл	-,103	-,917	,362
	Уовеньмышлен	,053	,470	,639

а. Зависимая переменная: Сформированная профидентичность

Коэффициенты^а

Модель		Нестандартизованные коэффициенты	
		В	Стд. Ошибка
1	(Константа)	17,773	7,882
	Уоврефлексив	,208	,322
	Уовсамокрит	,164	,698
	Уовколлектив	,144	,276
	Системная	-,154	,129
	Интроспекция	-,027	,155
	Квазирефлекс	-,335	,131
	Ретроспективн	,097	,158
	Рефлнастдеят	,187	,130
	Рассмбуддеят	-,241	,148
	Рефобщивзаимсдрл	,037	,116
	Уовеньмышлен	,141	,138

Коэффициенты^а

Модель		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		Бета		
1	(Константа)		2,255	,027
	Уоврефлексив	,082	,646	,520
	Уовсамокрит	,027	,234	,815
	Уовколлектив	,061	,521	,604
	Системная	-,133	-1,193	,236
	Интроспекция	-,022	-,172	,864
	Квазирефлекс	-,297	-2,553	,012
	Ретроспективн	,085	,613	,541
	Рефлнастдеят	,175	1,433	,155
	Рассмбуддеят	-,251	-1,629	,107
	Рефобщивзаимсдрл	,036	,323	,747
	Уовеньмышлен	,112	1,020	,311

Непараметрические Критерии

Критерий Краскела-Уоллеса

Ранги			
	Группы	N	Средний ранг
Уроврефлексив	1,00	20	53,28
	2,00	30	57,57
	3,00	29	42,72
	4,00	19	43,13
	Всего	98	
Сформирован	1,00	20	48,70
	2,00	30	46,68
	3,00	29	53,17
	4,00	19	49,18
	Всего	98	
Системная	1,00	20	39,90
	2,00	30	53,83
	3,00	29	48,97
	4,00	19	53,58
	Всего	98	
Интроекция	1,00	20	44,28
	2,00	30	50,40
	3,00	29	50,43
	4,00	19	52,16
	Всего	98	
Квазирефлекс	1,00	20	48,63
	2,00	30	52,92
	3,00	29	44,40
	4,00	19	52,82
	Всего	98	
Ретроспективн	1,00	20	47,15
	2,00	30	45,07
	3,00	29	47,71
	4,00	19	61,71
	Всего	98	
Рефлнстдеят	1,00	20	51,20
	2,00	30	48,80
	3,00	29	43,88
	4,00	19	57,39

	Всего	98	
Рассмбуддеят	1,00	20	50,80
	2,00	30	51,67
	3,00	29	41,69
	4,00	19	56,63
	Всего	98	
Рефобщивзаимсдрл	1,00	20	62,10
	2,00	30	49,32
	3,00	29	37,62
	4,00	19	54,66
	Всего	98	
Уровеньмышлен	1,00	20	63,43
	2,00	30	69,45
	3,00	29	28,47
	4,00	19	35,45
	Всего	98	

Статистики критерия^{а,б}

	Уроврефлекси в	Сформирован	Системная	Интроспекция	Квазирефлекс
Хи-квадрат	5,529	,799	3,397	,907	1,653
ст.св.	3	3	3	3	3
Асимпт. знч.	,137	,850	,334	,824	,648

Статистики критерия^{а,б}

	Ретроспективн	Рефлнастдеят	Рассмбуддеят	Рефобщивзаи мсдрл	Уровеньмышл ен
Хи-квадрат	4,512	2,701	3,613	9,650	40,251
ст.св.	3	3	3	3	3
Асимпт. знч.	,211	,440	,306	,022	,000

а. Критерий Краскела-Уоллеса

б. Группирующая переменная: Группы

Сводные таблицы полученных данных

№	ур. рефлекс.	уров.самокр.	ур. коллект.				
1	10	3	12	50	10	3	7
2	12	4	10	51	15	4	11
3	10	3	8	52	9	1	11
4	10	3	10	53	9	3	10
5	9	2	12	54	6	1	7
6	10	3	9	55	11	4	10
7	13	3	12	56	10	4	12
8	9	3	7	57	9	1	11
9	9	3	7	58	5	3	8
10	9	3	11	59	11	4	12
11	9	4	10	60	10	3	11
12	9	3	12	61	11	3	10
13	6	3	10	62	10	2	10
14	10	3	10	63	8	4	10
15	9	2	7	64	8	3	5
16	9	1	8	65	8	1	10
17	9	4	8	66	9	3	8
18	9	2	10	67	7	2	6
19	9	3	9	68	7	3	8
20	12	3	8	69	7	2	8
21	17	3	14	70	9	3	12
22	13	3	13	71	5	1	4
23	13	3	15	72	8	3	13
24	10	2	8	73	9	1	7
25	11	1	11	74	7	1	9
26	9	3	11	75	15	3	18
27	6	1	13	76	11	2	15
28	7	2	9	77	14	4	10
29	9	3	8	78	5	0	9
30	9	3	8	79	7	3	8
31	6	3	11	80	9	4	7
32	11	3	7	81	8	3	14
33	13	3	12	82	8	3	6
34	12	2	10	83	12	2	5
35	8	2	9	84	7	3	6
36	11	4	6	85	7	3	10
37	10	1	11	86	6	1	9
38	9	2	9	87	5	3	7
39	9	1	14	88	11	4	10
40	10	2	9	89	9	3	8
41	11	3	9	90	8	3	7
42	10	3	10	91	10	2	7
43	9	3	10	92	8	2	10
44	9	2	12	93	9	2	11
45	7	3	9	94	12	2	10
46	7	2	8	95	11	4	9
47	11	1	12	96	10	4	15
48	11	1	9	97	11	3	9
49	14	4	12	98	7	3	6

№	Неопред.	Навязанная	Морат.	Сформиров.	50	2	0	10	8
1	1	0	17	7	51	0	0	15	11
2	0	0	11	16	52	0	1	21	4
3	2	0	7	4	53	7	7	8	3
4	5	0	6	11	54	3	0	15	6
5	2	0	24	0	55	4	0	15	7
6	0	0	10	14	56	0	0	3	23
7	3	0	9	10	57	0	1	15	11
8	1	1	9	13	58	0	0	10	17
9	3	0	18	2	59	0	0	17	7
10	1	0	7	18	60	2	0	12	8
11	3	0	11	9	61	0	0	19	7
12	3	0	8	13	62	2	0	6	15
13	1	0	9	15	63	0	0	12	15
14	0	2	5	13	64	1	2	3	19
15	1	0	17	8	65	4	12	8	3
16	1	2	12	7	66	1	0	12	14
17	8	2	11	4	67	2	4	8	12
18	0	0	4	20	68	2	0	9	16
19	1	0	5	21	69	2	0	9	15
20	3	0	22	0	70	7	5	9	5
21	1	1	10	13	71	0	2	10	14
22	4	2	17	3	72	2	1	4	18
23	2	0	8	15	73	9	3	9	4
24	4	2	6	13	74	4	1	11	10
25	0	4	12	11	75	2	0	8	16
26	1	0	10	16	76	2	4	7	12
27	4	0	21	1	77	4	1	8	13
28	3	7	8	4	78	1	1	14	13
29	4	1	14	8	79	5	2	9	8
30	5	0	13	7	80	4	2	21	1
31	0	0	14	17	81	0	3	15	9
32	10	0	14	2	82	2	0	17	4
33	0	3	11	10	83	0	0	1	24
34	0	4	16	5	84	5	0	11	6
35	1	1	15	6	85	2	6	7	8
36	0	1	17	7	86	6	3	14	1
37	0	0	10	16	87	3	1	5	16
38	1	0	4	20	88	1	0	13	11
39	4	0	17	7	89	3	3	12	6
40	3	0	5	14	90	0	0	8	19
41	0	0	5	20	91	0	0	11	13
42	1	0	5	20	92	2	0	17	6
43	2	0	3	18	93	0	3	10	15
44	1	0	15	9	94	0	0	4	21
45	6	0	16	3	95	0	0	10	14
46	1	2	18	5	96	3	2	13	7
47	5	2	12	7	97	8	0	9	10
48	7	10	6	4	98	7	0	12	11
49	1	7	10	10					

№	Системная рефлексия	Интроеп екция	Квазиреф лексия				
1	32	17	16	50	33	26	27
2	34	25	15	51	45	25	23
3	44	22	28	52	40	25	29
4	36	32	36	53	32	26	23
5	35	18	27	54	43	30	33
6	39	20	24	55	44	18	28
7	25	21	36	56	36	17	16
8	34	18	25	57	36	29	29
9	33	23	29	58	34	29	21
10	37	19	21	59	42	22	25
11	32	22	25	60	37	27	31
12	33	23	31	61	28	26	28
13	41	17	26	62	35	30	28
14	36	22	25	63	36	28	19
15	34	28	21	64	38	17	20
16	34	24	24	65	29	21	22
17	28	33	27	66	36	29	16
18	39	21	22	67	28	25	18
19	32	27	22	68	39	20	17
20	37	27	23	69	31	17	22
21	42	14	22	70	43	26	31
22	43	26	23	71	28	13	12
23	49	21	22	72	40	24	31
24	35	20	30	73	33	21	26
25	32	30	36	74	36	18	24
26	38	20	25	75	42	26	24
27	43	21	24	76	32	23	28
28	38	30	25	77	41	32	28
29	38	26	27	78	34	19	22
30	35	25	22	79	33	23	20
31	44	21	18	80	34	22	28
32	39	34	32	81	40	27	23
33	40	18	15	82	39	28	33
34	36	28	27	83	48	17	22
35	41	28	24	84	36	11	17
36	38	22	22	85	34	28	29
37	36	24	19	86	32	31	27
38	23	31	32	87	32	21	23
39	41	16	25	88	41	24	18
40	32	25	27	89	36	21	28
41	35	26	32	90	32	22	24
42	31	24	17	91	40	28	29
43	29	25	17	92	39	20	23
44	35	29	30	93	34	28	30
45	39	28	29	94	39	25	29
46	37	13	25	95	34	26	23
47	33	19	33	96	47	30	27
48	33	20	33	97	35	19	30
49	48	21	29	98	39	24	22

№ /МиЕНОПИ	ретроспективная рефлексия	рефлексия настоящей деятельности	рассмотрение будущей деятельности	рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Сумма
1	37	40	40	32	149
2	38	39	43	39	159
3	40	31	37	35	143
4	35	35	32	40	142
5	35	23	33	31	122
6	39	46	44	45	174
7	32	42	42	31	147
8	25	27	28	38	118
9	40	41	40	39	160
10	35	33	32	36	136
11	33	24	32	44	133
12	32	27	33	33	125
13	34	39	35	45	153
14	30	31	27	37	125
15	32	33	37	29	131
16	40	38	44	41	163
17	40	39	49	36	164
18	38	38	37	36	149
19	35	36	37	38	146
20	36	28	40	35	139
№ /ДНиСО	ретроспективная рефлексия	рефлексия настоящей деятельности	рассмотрение будущей деятельности	рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Сумма
21	37	35	36	34	142
22	42	42	50	37	171
23	32	20	31	36	119
24	39	30	36	36	141
25	28	32	35	40	135
26	33	33	39	41	146
27	36	38	41	30	145
28	32	27	29	37	125
29	36	39	34	38	147
30	36	42	45	37	160
31	36	31	32	36	135
32	42	34	48	23	147
33	33	38	40	41	152
34	34	38	42	34	148
35	35	38	40	31	144
36	34	38	34	30	136
37	34	39	38	38	149
38	37	31	36	26	130
39	37	24	38	43	142
40	37	39	44	39	159
41	36	35	32	29	132
42	38	40	46	35	159
43	28	31	33	28	120
44	40	41	45	33	159
45	36	35	42	36	149
46	32	32	34	38	136
47	33	26	24	33	116
48	30	30	31	33	124
49	31	29	32	21	113
50	36	37	35	33	141

№ /ИФФ	ретроспективная рефлексия	рефлексия настоящей деятельности	рассмотрение будущей деятельности	рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Сумма
51	46	31	35	30	142
52	36	40	39	41	156
53	39	32	31	33	135
54	44	33	37	36	150
55	26	34	26	29	115
56	32	31	34	45	142
57	40	37	41	35	153
58	46	34	40	35	155
59	26	22	31	31	110
60	40	40	30	35	145
61	42	28	38	31	139
62	45	37	48	37	167
63	35	35	30	25	125
64	37	39	34	34	144
65	29	37	27	29	122
66	42	31	37	41	151
67	24	35	28	29	116
68	34	36	34	23	127
69	25	35	39	31	130
70	27	22	17	23	89
71	27	33	42	32	134
72	26	35	25	25	111
73	34	28	38	26	126
74	30	27	32	34	123
75	35	39	40	37	151
76	42	34	42	39	157
77	42	46	40	30	158
78	32	31	34	27	124
79	36	30	38	33	137
№ /ФИЯПИ	ретроспективная рефлексия	рефлексия настоящей деятельности	рассмотрение будущей деятельности	рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Сумма
80	40	37	34	34	145
81	40	32	37	28	137
82	41	39	44	33	157
83	40	44	44	41	169
84	28	38	26	46	138
85	36	39	43	32	150
86	45	32	47	38	162
87	32	30	35	42	139
88	40	38	37	32	147
89	37	41	43	34	155
90	35	36	32	34	137
91	42	35	38	30	145
92	33	34	34	33	134
93	34	37	44	35	150
94	44	31	35	24	134
95	45	41	44	44	174
96	35	36	35	37	143
97	39	25	37	39	140
98	35	38	36	44	153

№ /МиЕНОПИ	Балл	Уровень мышлен.
1	14	ЧН
2	16	ЯВН
3	10	ЧС
4	14	ЧН
5	12	ЧН
6	8	ЧС
7	6	ЧС
8	10	ЧС
9	11	ЧН
10	13	ЧН
11	4	ЯВС
12	14	ЧН
13	16	ЯВН
14	7	ЧС
15	13	ЧН
16	11	ЧН
17	11	ЧН
18	15	ЧН
19	11	ЧН
20	9	ЧС
№ /ДНиСО	Балл	Уровень мышлен.
21	10	ЧС
22	12	ЧН
23	15	ЧН
24	13	ЧН
25	11	ЧН
26	16	ЯВН
27	14	ЧН
28	7	ЧС
29	9	ЧС
30	6	ЧС
31	13	ЧН
32	11	ЧН
33	13	ЧН
34	18	ЯВН
35	9	ЧС
36	15	ЧН
37	10	ЧС
38	12	ЧН
39	13	ЧН
40	14	ЧН
41	8	ЧС
42	14	ЧН
43	16	ЯВН
44	17	ЯВН
45	12	ЧН
46	11	ЧН
47	4	ЯВС
48	14	ЧН
49	14	ЧН
50	15	ЧН

№ /ИФФ	Балл	Уровень мышлен.
51	15	ЧН
52	11	ЧН
53	2	ЯВС
54	0	ЯВС
55	3	ЯВС
56	7	ЧС
57	12	ЧН
58	12	ЧН
59	8	ЧС
60	7	ЧС
61	4	ЯВС
62	10	ЧС
63	0	ЯВС
64	1	ЯВС
0	3	ЯВС
66	9	ЧС
67	6	ЧС
68	0	ЯВС
69	6	ЧС
70	3	ЯВС
71	7	ЧС
72	4	ЯВС
73	5	ЯВС
74	7	ЧС
75	7	ЧС
76	5	ЯВС
77	1	ЯВС
78	2	ЯВС
79	3	ЯВС
№ /ФИЯПИ	Балл	Уровень мышлен.
80	5	ЯВС
81	4	ЯВС
82	9	ЧС
83	6	ЧС
84	1	ЯВС
85	8	ЧС
86	0	ЯВС
87	5	ЯВС
88	3	ЯВС
89	6	ЧС
90	11	ЧН
91	5	ЯВС
92	9	ЧС
93	7	ЧС
94	10	ЧС
95	15	ЧН
96	11	ЧН
97	7	ЧС
98	8	ЧС