

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9: 378.3
ББК Ч4.481.251

РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Поминов

1. Развитие навыков исследовательской деятельности у студентов-психологов в процессе их обучения в вузе: постановка проблемы

Общество мобилизует свои силы, на решение задач социального подъема, на осуществление качественного сдвига в своей политической, социально-экономической, технологической жизни, оно перестраивает свою образовательную систему, делает ее способной ответить на вызов времени, и, с этой целью, переводит ее в режим опережающего переустройства и опережающего развития. Система образования – это один из наиболее крупных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Система образования может идти на шаг впереди общества, а может и отставать от общественного развития. Это отставание в дальнейшем чревато серьезными социальными катаклизмами, поэтому актуальность проблемы подготовки студентов-психологов к самостоятельному проведению исследований, определяется интенсивностью преобразований в педагогической и социально-педагогической практике. Современная система образования требует прикладных исследований, которые должны носить комплексный социально-психолого-педагогический характер [2].

Серьезными проблемами в плане понимания информации, ее обработки, обобщения и использования сегодня являются такие факторы, как гуманизация и гуманитаризация высшего образования, тенденция сокращения аудиторных форм занятий, стремительное развитие научной мысли, различных отраслей антропологических знаний, увеличение источников информации (телевидение, интернет, психологические курсы и семинары на рынке психологических услуг). Подготовка специалистов в высших профессиональных образовательных учреждениях к самостоятельной научно-исследовательской деятельности ограничена несколькими курсами, курсовыми и дипломными работами, в ряде учреждений существуют семестровые задания исследовательского характера. Помимо этого в высших учебных заведениях функционируют научные студенческие общества, целью которых выступает подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности.

Исследование подготовки специалистов-психологов для системы образования свидетельствует о недостаточной готовности выпускников к проведению самостоятельных прикладных комплексных исследований. Опрос выпускников психологических отделений университетов, проработавших в качестве специалистов более 3 лет, свидетельствует об их недостаточной теоретической и практической готовности к самостоятельному проведению комплексных исследований. Большая часть респондентов (45%) затруднилась в самостоятельном определении объекта и предмета исследования, 20% – в определении методологической и методической концепции исследования. Следует отметить, что подавляющее число респондентов (93%) выполняли поставленные задачи при наличии подсказок и наводящих вопросов. При ответе на вопрос «Готовы ли Вы к самостоятельному проведению прикладных исследований на рабочем месте?» 97% респондентов ответили отрицательно, 86% выразили готовность к проведению исследований под руководством ученого и наличии программы и концепции исследования. На основании изложенного, можно сделать вывод, что на психологических отделениях осуществляется целенаправленная подготовка студентов-психологов на инструментарном уровне, а это, в свою очередь, не позволяет им приступить к самостоятельным научным исследованиям. Способность практического психолога сферы образования к самостоятельному анализу и выделению психолого-педагогических проблем, к разработке кон-

цептуальной базы комплексного исследования и определению соответствующего инструментария, позволит не только повысить интенсивность инновационных процессов в образовательных учреждениях, но и сделать их точечными, т. е. характерными для данного образовательного учреждения.

Таким образом, определяется противоречие между формами организации образовательного процесса в вузе, направленного на подготовку студентов-психологов к исследовательской деятельности, и потребностями практики в квалифицированных научных психолого-педагогических кадрах.

Проведенные нами исследования в области использования философской рефлексии профессиональной деятельности в подготовке психолого-педагогических кадров, позволяют сделать вывод о ее влиянии на оптимизацию образовательной деятельности, развитии творческой и познавательной активности студентов. Разработанная нами модель организации рефлексивной деятельности студентов, позволила в отсроченном времени убедиться в эффективности данного подхода для формирования самостоятельности в организации и проведении прикладных исследований.

Задача, стоящая перед данным исследованием, заключалась в определении возможности использования рефлексии в организации подготовки психологов-исследователей на базе психологического факультета.

Зародившаяся в философии, а затем трансформированная в образовании, рефлексивная деятельность зарекомендовала себя как иной путь получения нового знания. Процесс рефлексии сопровождается пере структурированием и обновлением знаний студента, преодолением поведенческих стереотипов и, как следствие этого – развитие его личности. Именно стремление к изменениям на личностном уровне, определило логику и содержание исследования, поэтому мы должны строить процесс исходя не только из логики деятельности (в случае данного исследования – логики исследовательской деятельности), но и, прежде всего, из психологии развития профессионально значимых качеств личности психолога системы образования.

Анализ научной литературы и практики данного вопроса показал, что включение студента в рефлексивную деятельность возможно при соблюдении ряда принципов и условий. При построении модели организации процесса рефлексии и определение условий ее функционирования в системе высшего

образования нами были учтены специфика функционирования образовательного учреждения, индивидуальные, профессиональные и личностные характеристики студентов, профессиональная структура личности психолога.

2. Развитие профессионального самосознания будущего педагога-психолога (постановка проблемы организации исследовательской деятельности студента в процессе освоения им содержания курса «Методология и методы психологического исследования»)

Мы определим самосознание, как выделение человеком себя из объективного мира, осознание и оценка своего отношения к миру, себя как личности, своих поступков, действий, мыслей и чувств, желаний и интересов. Самосознание формируется на определенной ступени развития личности, под влиянием образа жизни, который требует от человека контролировать собственные поступки, действия и принимать ответственность за них.

Это динамичное, исторически развивающееся образование, выступающее на разных уровнях и в разных формах. Первым его уровнем является элементарное осознание своего тела, его «вписанность» в окружающий мир. Человек отличает себя от объекта, сознает объект своей деятельности и самого себя лишь в постоянном процессе взаимодействия с вещами, то есть рефлектирует по поводу действований – отношений и средств отношений к вещам.

Более высокий уровень самосознания характеризуется процессом осознания человеком своей принадлежности к тому или иному человеческому сообществу, той или иной культуре и социальной группе. Самый высокий уровень развития этого процесса – возникновение сознания «Я», как совершенно особого образования, похожего на «Я» других людей и, вместе с тем, в чем-то уникального и неповторимого, могущего совершать свободные поступки и нести за них ответственность, что предполагает возможность контроля над своими действиями и их оценку.

Наиболее точно, с нашей точки зрения, структура самосознания и взаимосвязь самосознания и рефлексии определили В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев. «Само» – как часть слова самосознание они определили как «самость» [6]. Понятие самости рассмотрено в работах психологов, философов, педагогов, антропологов. В частности К. Г. Юнг определил «самость», как эмпирическое понятие, которое обозначает целостный спектр психических явле-

ний у человека. По его мнению, «самость, как психическая целостность, также имеет бессознательный и сознательный аспекты. Самость не является философской идеей, поскольку не утверждает своего собственного существования, т. е. она не гипостазирует самое себя. Таким образом, самость утверждает себя как архетипическую идею, отличающуюся от других идей подобного рода тем, что она занимает центральное место благодаря своей значительности и нуминозности (эмоциональной априорной ценности)» [7, с. 554]. И тогда, вполне определенно, можно говорить о самосознании как сознании своей самости в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком. Задача преподавателя – максимально приблизить используемые пед-, психо- и социотехники к человеку, а точнее, к его индивидуальности. Выводя понятие рефлексии из средстввально-процессуального понятия, в понятие концептуального характера, важно отметить, что такого типа полагание верно в рамках деятельностной теории психики. Рассматривая рефлексю в этом контексте, мы можем говорить, что, с одной стороны, самосознание является этапом формирования рефлексивного сознания [4], с другой, рефлексия выступает как средство самосознания. И в этом плане, мы можем говорить о рефлексии средств мыслительной деятельности, бессознательных желаний, категорий Сверх-Я, структур Я-идеального, того, что внутри психики определяет содержание и форму деятельности. Именно в этих рамках (рефлексия, как средство самосознания) мы можем вести речь о том, как разные условия реальности влияют на проявление «Я». Опираясь на то, что деятельность, есть отражение нашего сознания, его экстериоризация, мы можем определить, что сама по себе рефлексия деятельности, есть средство глубже понимать сущность производимых действий, и в этом смысле свою «самость», а в конечном итоге – развивать самосознание. По утверждению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, самосознание может представать в формах самопознания, самооценки, самоконтроля, самопринятия и самоуважения [6]. В данном контексте, разговор ведется не о разрозненных формах, а о выстроенной иерархии этих форм, где ведущей, рамочной формой выступает самопознание. Именно самопознание является основой для развития самооценки, самоконтроля и саморегуляции. В качестве итоговых форм выступают самопринятие и самоуважение. Именно эти формы и лежат в основе организации рефлексивной деятельности студентов.

3. Философско-психологическая природа рефлексивной деятельности

Люди находятся во власти собственных представлений о мире. Вырваться за их пределы, критически отнестись к представлениям не как к реальности, а как к представлениям о реальности, есть, по существу, проблема развития человека, как мыслящего существа. Проблема отношения бытия и сознания, бытия и мышления, в методологическом порядке можно свести к проблеме отношения бытия и познания. В этом случае, познание выступает, как форма представленности бытия мышления и бытия сознания. Такое представление видится очень важным для понимания методологии данного исследования.

Мы определяем рефлексия, как способ познания мира и себя в мире. При этом познание мира рефлексией есть познание мира в себе. В рефлексии, как способе познания мира и себя как части мира, первоочередным шагом является определение своего «Я», своей позиции в рамках способов отношения бытия и познания.

Мир достиг той точки, когда его неоднозначность, многогранность ярко представлена и историей, и современностью. И здесь вопрос не о разделенности мира, точнее мировосприятия, а о его широкой представленности и проявленности. Задача рефлексии не противопоставляться существующим представлениям и конструировать новые представления противоречивого характера, а создавать диалогические поля, поля понимания сущности представления. Априори, мы может определить то, что мир познается не только на противопоставлении одного представления другому, но и в диалоге представлений, при непосредственном понимании самого бытия и представлений о бытии, посредством поиска «точек роста» представлений о бытии. Нам видится, что такой подход характеризует нравственное отношение позиции исследователя к культуре, к объективно существующему миру. И, если шире, то как нравственное отношение человека (а отношение и есть его жизнедеятельность) к представлению о мире.

Именно понимание выступает как идея рефлексии, идея, отличающаяся от других способов познания бытия. Можно сказать, что понимание выступает, как бытие самой рефлексии. С. Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» пишет: «Сущее, бытие, существующее независимо от мысли, – это бытие, сущее, которое может существовать и, не будучи мыслимым, но, будучи мысли-

мым, осознаваемым, оно не перестает существовать независимо от сознания. Мыслимое бытие – это тоже бытие, а не мысль, и это – бытие не только в качестве мыслимого: осознаваемое бытие, а не только сознание» [5, с. 5]. И здесь возникает следующая методологическая мысль – задача рефлексивного мышления заключается в создании «зазора» между «моим «Я» и представлениями «моего «Я» о «моем «Я», между представлениями о мире и собственно миром. Именно этот «зазор» и позволяет двигаться в диалоговом режиме понимания сущности. Пожалуй, именно так следует понимать смысл кооперантных связей рефлексированного проектирования (термин «кооперантные связи» был введен Г. П. Щедровицким).

При проведении исследования, мы опирались на историко-культурный подход, как методологическую основу развития личности, и, как следствие – основу моделирования процесса организации рефлексивной деятельности студентов, и как принципа научного исследования.

О необходимости системной методологии теоретического анализа, прежде всего анализа представлений о человеке, о его деятельности и результатах этой деятельности вели речь большое количество ученых антропологической, системно-методологической отрасли знаний. Л. С. Выготский в своей работе «Метод исследования» пишет: «Исследование всякой новой области, необходимо начинать с поисков и разработки метода. Можно высказать в виде общего положения мысль, что всякий принципиально новый подход к научным проблемам неизбежно приводит и к новым методам и способам исследования. Объект и метод исследования, оказываются тесно связанными друг с другом. Поэтому исследование приобретает совершенно другой вид и течение тогда, когда оно связано с нахождением нового, адекватного новой проблеме метода. Оно, в этом случае, коренным образом отличается от тех форм, при которых изучение просто применяет к новым областям разработанные и установленные в науке методы» [1, с. 262]. В этом случае рефлексия сама выступает как метод проектирования новых методов, так как рефлексия есть форма познания, которое начинается с «чистого листа». Рефлексия, есть выход из пространства непонимаемого в пространство незнаемого. В этом случае незнание объекта вынуждает рефлектирующего организовывать познание объекта. Но познание не через общественно-культурное знание (эту функцию выполняют дисциплины

с академической формой), а через генезис развития данного незнания в своем внутреннем мире, в своем сознании. В связи с этим встает острая необходимость, в рамках данного исследования отнестись к психологической природе знания и генезису его культурно-личностного развития; отнестись к проблемам познания и к природе познания на уровне индивида.

4. Содержание и организация рефлексивной деятельности студентов-психологов

При создании модели организации рефлексивной деятельности студента-психолога были поставлены следующие проектировочные задачи, исходящие из требований к студенту-психологу:

№	Качественные изменения личности студента	Изменения в организации и результативности образовательной деятельности. Критерии оценки качественных изменений личности студента
1	Повышение аналитической способности студента и его способности к обобщению	<ul style="list-style-type: none"> • способность к комплексному (содержательному, методологическому, структурному и организационному) анализу психологической проблемы; • выделение оптимальных средств, методов и инструментария отвечающего задачам исследования.
2	Формирование навыка в определении содержания и организации самообразовательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • упорядоченность и целенаправленность исследовательской деятельности студента-психолога как вида его образовательной деятельности; • направление студента на упорядочение и структурирование форм организации самостоятельной образовательной деятельности; • структурирование содержания самообразования.
3	Повышение качества психолого-педагогических знаний студента	<ul style="list-style-type: none"> • увеличение числа студентов, успешно прошедших экзаменационную сессию; • полнота и глубина рассмотренной проблемы в проводимых пилотажных исследованиях; • развитие способности к проведению психолого-педагогического исследования.

Все эти задачи в определенной мере комбинируются друг с другом, но каждая из них играет определенную специфическую роль, определяющуюся особенностями данной модели.

Сущность данного эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемое явление в определенные социокультурные условия, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями

и их объективными результатами. В основу положены четыре компоненты развития профессиональной личности:

- квазиисследовательская деятельность студента (неструктурированный опыт);
- информация о деятельности (первичная структуризация);
- исследовательская деятельность студента (проведение самостоятельного пилотажного исследования);
- рефлексия исследовательской деятельности.

В основу модели организации рефлексии были положены принципы и подходы, разработанные научно-исследовательским коллективом под руководством доктора философских наук А. Б. Невелева и трансформированные в практику деятельности вуза: организационно-содержательные: блочно-дифференцирующий принцип, блочно-диффузный принцип, принцип интеграции, принцип трансформации, комплексный подход, организационно-управленческие: лично ориентированный подход, деятельностный подход, принцип непрерывности развития деятельности и личности студента, принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания работы, принцип сочетания различных форм организации деятельности.

Организация рефлексивной деятельности состоит из следующих этапов: мотивационного, этапа абстрагирования деятельности, объективации деятельности, построения программы исследования, выполнение программы и оформление результатов исследования, рефлексии исследовательской деятельности.

а. Мотивационный этап.

Обучение в курсе «Методология и методы психологического исследования» начинается с организационно-деятельностной игры «Профессиональная деятельность психолога». Целью игры выступает определение основных профессионально-значимых качеств и характеристика вероятностных педагогических форм становления этих качеств в процессе обучения. В конце игры про-

водится индивидуальное собеседование по определению профессиональных интересов студентов.

По окончании данного этапа организуется рефлексия осуществляемой деятельности, то есть студенты «погружаются» в пространство метарефлексивного характера, т. е. организуется рефлексия «пройденного пути». Основная задача на данном этапе – формулирование студентом цели его образовательной деятельности, уточнение ее прагматичности и «истинной» необходимости. На данном этапе могут быть использованы тренинговые занятия или публичные обсуждения цели каждого студента. Результатом этого этапа следует считать выработку ведущих ориентиров обучения. В ходе проведения занятий мы столкнулись с проблемой определения профессиональных интересов. Одним из методических способов решения такого типа проблем на описываемом этапе является введение языка «третьего лица», когда о деятельности и о себе как субъекте деятельности говорят «он», «она», «оно».

б. Этап информационного структурирования.

Данный этап является одним из самых сложных, в психологическом плане, и очень ответственным, в организационном. Преподаватель практически не может контролировать данный этап с точки зрения личностно ориентированных подходов, поэтому нами использовались лишь варианты академических, традиционных форм «обратной связи». Основной вид деятельности на данном этапе – лекция. При этом, преподаватель учитывает типичные профессиональные интересы студентов при расшифровке теоретических основ организации психологического исследования. Главной задачей, стоящей перед студентом, является информационное структурирование продуктов интеллектуальной деятельности, полученных на первом этапе. Перед преподавателем стоит задача в ходе изложения академического стандартизированного материала, опираться на выделенные студентами научные направления профессиональной деятельности.

Студент находится в процессе активного слушания, и результативность данного этапа мы можем отследить по вопросам студента, характер которых

направлен на уточнение или изменение того содержания, который был выработан в ходе реализации задач первого этапа.

в. Этап объективации профессионального интереса.

Задачей этого этапа является текстовое или схематизированное описание профессионального интереса, в парадигме исследовательской деятельности. Описание осуществляется по схеме: тема, проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая и методическая основа исследования. Параллельно, в ходе лабораторных занятий, происходит анализ уже существующих концепций исследования. Изучаются различные подходы к выделению объектов, построению гипотез научно-психологического и научно-педагогического исследования. Студенты работают с материалами проведенных научно-психологических исследований – дипломными работами и авторефератами. Основным средством мыслительной деятельности студента является объективизация профессионального интереса. По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, именно объективизация, как форма фиксации, осуществляет развоение, поляризацию процесса, выраженную в речедействии, мыследействии, «схеме пути» и других [6]. При прохождении данного этапа, рефлектирующие сталкиваются с двумя трудностями: определением языка объективизации и с усвоением принципа построения схем.

Сама по себе схематизация как форма языка наиболее распространена в естественных и математических областях знаний. Основным результатом данного этапа является фиксация проблемы в определенных знаковых конструкциях.

г. Этап построения программы исследования и оформление ее результатов.

На данном этапе студенты прикрепляются к преподавателям кафедры и в консультационном режиме разрабатывают программу пилотажного психологического исследования. Проводят математический анализ предполагаемой выборки, подбирают методики исследования, осуществляют сбор материала, определяют математические статистические модели обработки, интерпрети-

руют полученные данные и оформляют результаты исследования в виде «Пилотных исследований по теме». Научными консультантами на данном этапе выступают преподаватели кафедры, курирующие те или иные направления научной деятельности. В результате, в реализации содержания курса принимает участие практически весь профессорско-преподавательский состав кафедры.

д. Этап рефлексии исследовательской деятельности.

Этап проходит в виде защиты исследовательских работ. Кроме этого, в ходе индивидуального и группового консультирования осуществляется рефлексия проведенного исследования. Целью данной работы, является определение этапов и механизмов психологического исследования. Кроме этого, происходит структурирование профессионального интереса и определения перспективности рассмотрения научной проблемы в ходе написания курсовых и дипломных работ. Таким образом, уже на втором курсе обучения, мы имеем сформированные курсовые, дипломные проекты и исследовательские группы, закрепленные за преподавателями. Если в ходе пилотного исследования гипотеза не подтверждается, то сам факт и результат работы засчитывается, а со студентом проводится собеседование по определению новой гипотезы. Рефлексивная деятельность, как деятельность познавательного характера, кроме этапности, характеризуется уровнями, которые зависят от этапов и играют роль описания организационно-методологических характеристик осуществляемой деятельности.

Прежде чем приступить к изложению сущности уровней организации процесса рефлексии в условиях вузовской подготовки, необходимо определить структуру и логику данного изложения. Каждый уровень имеет свои характерологические особенности, которые следует определять из вида организационной и мыслительной деятельности, доминирующей на том или ином уровне. Сам по себе доминирующий вид деятельности является вторичным проявлением нечто более сущего – предмета деятельности. Для более методичного изложения вопроса предлагаем следующую таблицу.

Модель организации процесса обучения исследовательской деятельности

Уровень организации процесса освоения исследовательской деятельностью	Деятельность студента			Деятельность преподавателя		
	Предмет деятельности	Средства деятельности	Результат деятельности	Предмет деятельности	Средства деятельности	Форма организации
Мотивационно-проблемный	образовательная деятельность студента и сфера профессиональных интересов	анализ и дифференциация образовательной деятельности по уровням ее организации, рефлексия профессиональных интересов	многоуровневая образовательная проблема	речь и действия студента, его профессиональные интересы, профессиональная направленность	анализ речи и действия студента	рефлексивно-аналитический диалог; организационно-деятельностная игра (ОДИ)
Произвольно-перцептивный	информация	восприятие информации	первично дифференцированная информация по основанию интереса	методологическое знание	речь, иллюстрация профессионально-значимыми интересами студентов	лекция; проблемная лекция; семинар; семинар-практикум;
Ориентировочный	научная информация, профессиональный интерес	анализ и отбор необходимой информации	первично систематизированная научная информация и структурированный профессиональный интерес	речь и действия студента; тексты и схемы направленные на описание исследовательской проблемы	анализ речи и действия студента	рефлексивно-аналитический тренинг, программно-проектировочный семинар
Практический психологический (построение программы исследования и ее проведение)	научная психологическая проблема	моделирование, проектирование и систематизация научной психологической информации	модель разрешения научной психологической проблемы	речь и действия студента; тексты и схемы направленные на теоретическое и экспериментальное решение исследовательской проблемы	анализ речи и действия студента.	рефлексивно-аналитический диалог; проведение психологического исследования, консультация
Методологический	рефлексия и деятельности	анализ исследовательской деятельности; систематизация информации	методологическое знание	речь и действия студента; оформленные результаты проведенного пилотажного исследования	рефлексия организованной исследовательской деятельности	собеседование, консультация, защита работ

Анализируя все случаи организации процесса обучения по представленной модели, мы обнаружили условия необходимые для организации рефлексивной деятельности студентов.

Организационно-содержательные условия:

1. Предлагаемый для работы материал, должен обеспечиваться содержанием субъектного опыта. Данное условие является не только обязательным, но и естественным по природе самого акта рефлексии, так как рефлексии подвергается, прежде всего, свой субъективный опыт.

2. Предмет (возможно, в форме проблемы) должен носить широкий характер, что позволяет организовать коллективную форму мыслительной деятельности.

3. Содержание работы с предметом рефлексии должно носить полипредметный характер, для обеспечения многостороннего решения проблемы.

4. Продвижение в рамках решаемой проблемы должно быть согласовано с практическим и теоретическим опытом студента, что обеспечивается, прежде всего, личностно ориентированным подходом к организации рефлексивной деятельности и опорой на зону ближайшего профессионального развития студента.

5. Процессы рефлексивной (теоретической) и практической деятельности студента взаимосвязаны и логически вытекают друг из друга. Студент не может включиться в процесс рефлексии, если он не пережил эту ситуацию или поставленная проблема не актуальна для него.

6. В процессе организованной рефлексии, постоянно происходит согласование опыта студента и проектируемых в процессе коллективной мыслительной деятельности исследовательских моделей.

7. Поддержка позиции на субъективную заинтересованность организованного процесса за счет перманентного возвращения к исходной проблеме (профессиональному интересу).

8. В процессе рефлексии проблематизация студента направлена от практических исследовательских моделей к понятийным моделям психологической проблемы.

Организационно-управленческие условия:

1. Последовательность уровней организации процесса рефлексии.
2. Коллективная мыслительная деятельность. В процессе опытно-экспериментальной работы нами был организован ряд опытов организации процесса рефлексии в паре преподаватель – студент. Полученные данные были достаточно противоречивы: с одной стороны, глубина и время прохождения уровней рефлексии была выше, чем при коллективной работе; с другой стороны, в содержательных результатах было хорошо заметно доминирование педагогического и научного «почерка» преподавателя. Исходя из этого, при повышении формальной эффективности парной работы, в результатах теряется индивидуальная содержательная линия студента. Данная проблема возникает по причине психологического противостояния позиций студента – преподаватель. При коллективной работе дискуссии и обсуждения проблемы разворачиваются между студентами, где преобладает психологическое равенство позиций. Кроме психологических истоков, данная проблема лежит в области организации коммуникации. При парной работе, пространство идей ограничивается мышлением двух индивидов, и при достижении состояния психологического комфорта, понижается степень критичности по отношению к вырабатываемым исследовательским идеям.
3. Всякий процесс рефлексии имеет в своем начале акт мотивации студента. Сложность и длительность акта мотивации зависит, прежде всего, от уровня самосознания студента, степени сформированности позиции студента, направленной на развитие себя как личности.
4. Зона ближайшего профессионального развития студента. Каждый человек развивается по своей индивидуальной траектории. Исходя из этого, задача преподавателя – не определить правильное решение исследовательской проблемы, а обеспечить понимание студентом своих внутренних профессиональных проблем. Качество работы студента в процессе рефлексии исследовательской деятельности напрямую зависит от степени индивидуализированности поставленной проблемы и модели ее разрешения.
5. Процесс должен быть организован таким образом, чтобы студент имел возможность для самоопределения в способах решения проблемы или самостоятельного выбора из числа уже существующих способов.

6. Контроль над осуществленной деятельностью производится самим студентом за счет метарефлексии для определения способов решения проблемы и способов организации рефлексивной деятельности, для решения исследовательских проблем. Данное условие необходимо, прежде всего, для понимания студентом рефлексии как формы самообучения.

5. О направлениях исследования рефлексии деятельности

В заключение нами избран рефлексивный жанр. Деятельность объективна, но в ней отражается субъективность человека. Именно эта субъективность и подвергается рефлексией деятельности. Задача рефлексии деятельности заключается в том, чтобы посредством трансформации сознания в деятельность, осуществить рефлексии сознания или психических актов, посредством рефлексии деятельности. Рефлексия выступает способом познания. Рефлексия деятельности – это познание себя через деятельность. Результатом рефлексии является рефлексивное знание. Рефлексивное знание может быть представлено и в виде переживания, и в виде смысла, и в виде законченных знаковых конструкций. Это основные идеи, на которых строится представление о рефлексии деятельности.

а. Проблема определения понятия «рефлексия деятельности».

Понятие рефлексия – непростое понятие. Возникает вопрос, каким основным признаком характеризуется рефлексия? И приходим к ответу, что таким признаком является концентрация на внутреннем мире человека, на внутреннем «Я». Анализируя итоги проведенного исследования, предположим, что такая интерпретация рефлексии, совпадает с интроспективным методом познания. И в этом случае, рефлексия и интроспекция – одно и то же. В итоге приходим к выводу, что нет совпадения этих понятий, что признак рефлексии – выход за пределы сознания, что сознание может понимать самое себя в деятельности, т. е. в деятельности отражать сознание. Это и называется рефлексией деятельности.

В этой связи хотелось поставить вопрос: а почему только через деятельность? К рефлексии сознания можно подходить через отраженную в сознании

окружающую среду, через общение. Качественной характеристикой является то, что деятельность при всем том, что она объективна, по природе своей есть продукт человеческой психики. Таким образом, если то, что находится вне меня, но есть продукт моего психического, то я могу рефлексировать себя через него. Но тогда теряется оперативная нагрузка понятия рефлексия, тогда необходимо вести речь о познании внутреннего «Я». В рамках деятельностного подхода возникает вопрос о сущности результата рефлексии. Опираясь на исследования Г. П. Щедровицкого мы определяем, что результатом рефлексии деятельности является мысль, переживание, знание.

б. Проблема определения предмета рефлексии деятельности.

Следует понимать, что сама деятельность не может являться предметом рефлексии. Деятельность – явление объективное, и лежит вне поля психического. Поэтому деятельность мы может рассмотреть лишь как топику рефлексии. В математике есть положения о пространствах без топики, и вполне возможно, кантовская характеристика трансцендентальности дана без топики. Если сделать такое предположение, то необходимо определить связи и взаимопереходы между топологическим пространством и атопологическим. И что тогда будет топологическим пространством и атопологическим: пространство рефлексии или пространство предмета? Вероятно, пространство рефлексии всегда будет атопологическим, а пространство предмета всегда топологическим. Но это в кантовском понимании трансцендентальности. Встает вопрос о выделении рефлексии самой рефлексии и выделении механизмов беспредметного, т. е. внедеятельностного существования некоторых форм рефлексии.

в. Проблема языка рефлексии.

Сложностью при написании данной работы явилось то, что необходимо было писать о рефлексии языком рефлексии, рефлектируя. Поиск точки пространства, в которой можно было бы излагать мысли о рефлексии деятельности ее языком, явилось самой сложной процедурой. Устоявшегося языка рефлексии сегодня нет. Хотя в работах И. Канта, Г. Гегеля есть попытки его построения, и Г. П. Щедровицкий в статье «О рефлексии» осуществляет методологическое проектирование требований к языку рефлексии, все же следует ут-

верждать, что устоявшегося языка рефлексии нет. Не ясен вопрос: «Язык рефлектирующего – это язык деятельности или язык рефлексии?» Если это язык деятельности, то как решать проблему в рамках одного языка? Если это язык рефлексии, то мы ведем речь об уподоблении содержания деятельности в форматах рефлексии. Вероятнее всего, язык рефлексии образуется в рамках самой процедуры рефлексии, но каковы механизмы его образования?

г. Проблема диагностики рефлексии деятельности.

Проблема диагностики рефлексии деятельности следует дифференцировать на несколько составляющих:

- Диагностика развития личности рефлектирующего (направлена на исследование эффективности рефлексии в рамках развития личности, и в ней может быть затронута роль рефлексии в развитии интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер человека);

- Диагностика динамики развития профессиональных качеств личности студента;

- Динамика развития исследовательской деятельности (осуществляется на основе движения содержания и форм образования, а также продуктов исследовательской деятельности);

- Динамика развития психологического знания (в процессе рефлексии деятельности происходит движение знака, и именно это движение и обуславливает характер и эффективность рефлексии).

Таким образом, критериями определения результативности работы модели организации процесса рефлексии выступают:

- динамика развития профессионального самосознания студента;
- динамика развития исследовательской деятельности студентов;
- динамика развития способностей студента к методологическому анализу и исследовательскому проектированию.

Сама по себе проблема диагностики лежит не только в вопросах определения топик диалогистики, но и в вопросах интеграции этих мест в едином пространстве рефлексии. Именно поэтому следующим этапом видится необ-

ходимость построения схемы интегрирующую топики и методологическую базу диагностики рефлексии.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 262 с.

2. *Загвязинский В. И.* О комплексных прикладных исследованиях в образовании // Образование и наука. – 2001. – № 1 (7). – С. 14–21.

3. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования – новая отрасль прикладной психологии // Образование и наука. – 1999. – № 2 (2). – С. 105–116.

4. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.

5. *Рубинштейн С. И.* Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – С. 5.

6. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

7. *Юнг К. Г.* Психологические типы. – Пер. с нем. С. Лорие, перераб. и доп. В. Зелинским. – М.: АСТ «Университетская книга», 1996. – 554 с.

УДК 796.92 + 796.92.093.642
ББК Ч 517.195 + Ч517.195.9

ПСИХОРЕГУЛИРУЮЩАЯ ТРЕНИРОВКА СПОРТСМЕНА БИАТЛОНИСТА ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

В. Н. Потапов

Быстрый рост спортивных результатов в биатлоне и обострившаяся конкуренция на международной арене настоятельно требуют дальнейшего совершенствования системы подготовки биатлонистов. К сожалению, в настоящее время российские спортсмены утратили свои позиции на международных соревнованиях, о чем свидетельствует неудачное выступление национальной ко-