

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИ МЕХАНИЗЪМ ЗА ФОРМИРАНЕ НА
ПРОФЕСИОНАЛНА РЕФЛЕКСИЯ У СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ**

Тиха Атанасова Делчева

**PSYCHOLOGICAL MECHANISM FOR THE FORMATION OF
PROFESSIONAL REFLECTION IN PEDAGOGICAL STUDENTS**

Tiha Atanasova Delcheva

Abstract: The formation of professional reflection in students of pedagogy is related to the effectiveness of their pedagogical realization. On the basis of the concept of "cooperation of activity" and the related "reflexive outcome" of the time of action (Shchedrovitsky, 1974), psychological mechanisms of reflection are analyzed. When meeting a barrier and the impossibility to carry out a specific activity, the subject of the student is provoked to realize new ones according to changing conditions. The need for reflective analysis arises.

Through a system of learning reflexive tasks, students repeatedly perform both partial and complete reflective analysis. They are exercised in practical mastery of mental logical operations - definition, concretization, reformulation, classification, evidence, argumentation, comparison / differentiation, identification / abstraction, generalization, formulation of hypotheses and others. In this way, students are taught to assess, according to the acquired theoretical knowledge, whether the relevant knowledge, actions, operations, means, methods were appropriate or not, and to look for new ones more adequate to the changed situation.

Six main components (stages) of the psychological mechanisms of the reflexive process are determined: 1) reflexive outcome; 2) intensity; 3) initial categorization; 4) construction of the system of reflexive means; 5) schematization of reflective content; 6) objectification of reflexive description (Tyutkov, 1987). They contradict subsequently and can be purposefully formed and developed in students in the form of the last units during their preparation. This can be the basis for a technological form of training for reflection in the case of students-future pedagogues.

The analysis of the psychological mechanism for the formation of professional reflection creates an opportunity to design such a system of student education in which reflection is accepted not only as an approach to learning, but also as a subject of its purposeful formation.

Key words: psychological mechanisms, reflexive result, components-stages, professional reflection, reflexive tasks

Педагогическата дейност се приема като една от най-рефлексивните. Изследванията на много учени показват, че у учителите е налице специфична чувствителност към собствената им личност и дейност, към личността на учениците, от тях зависи ефективното самопознание на учителя и успешното опознаване на учениците (Vasilev, 2005).

Проучванията показват, че в студентската възраст най-ефективно се развива способността към рефлексивно решаване на проблеми в педагогическата реалност, към конструктивна рефлексия. (Abulhanova-Slavskaja by Vasilev, 2005). Това предполага необходимостта от формиране на рефлексивни умения в този период, когато у студентите се поставят основите на изграждане на професионално-личностни качества, на професионален стил на работа, т.е. на етапа на тяхната подготовка във ВУ.

Необходимо е в процеса на академичното обучение на студентите, бъдещи педагози във ВУ, да се създадат педагогически условия те практически да овладеят механизмите за формиране на рефлексия и целенасочено да я управляват и развиват в процеса на своята професионална реализация.

Развитието на рефлексия за педагогическа дейност е свързано, от една страна, с формирането на теоретично педагогическо мислене у студентите, а от друга, общите теоретични концепции да се конкретизират и подготвят за „излаз“ в практиката, „да влезнат“ в техния собствен практически педагогически опит.

Конкретизирането на понятието рефлексивни педагогически умения на студентите означава:

- система от осъзнати професионално-педагогически мотиви, действия и операции, насочени към себепознание, осмисляне, самооценка на собственото „Аз“, на своята педагогическа дейност – учебна и практическа, на своето професионално поведение;
- умения, които обезпечават непрекъснато усъвършенстване и успешност на собствената педагогическа дейност;
- специфични педагогически умения с интегративни и преобразуващи функции (Vasilev, 2005).

В психологията рефлексията се приема като изключително важен етап и механизъм за развитие на дейността и личността (Shchedrovitsky, 1974).

На основата на методологията на системно-дейността подход Shchedrovitsky разглежда рефлексията като:

- процес и структура на дейността;
- механизъм за естествено развитие на дейността (Shchedrovitsky, 1974).

В този контекст особено полезна и перспективна за педагогическата дейност е неговата концепция за рефлексията като *кооперация на дейността* и изследва практическото ѝ приложение. Рефлексията е в резултат на възникване на т.н. схема на рефлексивния изход, т.е. разривът, възникващ в структурата на реализиращата се от субекта дейност в дадена ситуация.

Отнесена към подготовката на студентите педагози тази концепция за кооперация на дейността и рефлексивния изход може да се конкретизира в контекста на тяхната професионална подготовка. Рефлексивен изход може да се появява когато субектът студент среща трудност, невъзможност да осъществи дадена педагогическа дейност в конкретна ситуация поради по-ниското ниво на компетентност, липсата на достатъчно теоретични знания, умения, средства, материали и др. Тези променени условия налагат необходимостта той да извърши нова дейност. От тази позиция студентът е провокиран да се обърне назад към извършваната до тогава, да я анализира, за да разбере, какво е породило бариерата в процеса на реализирането ѝ, провокира се да разработи нов способ за решаване на конкретната задача. Този анализ е със субективна насоченост на съхранените представни образи за конкретната педагогическа дейност и за построяване на друг цялостен смисъл на новата рефлексивна дейност.

По този начин Shchedrovitsky (1974) подчертава, че необходимостта от нова дейност, рефлексивно „поглъща” предишната, провокира нейния анализ, преценка. Този механизъм на поглъщане според него позволява да се строи системата на кооперация между двете дейностни позиции – на предишната и новата, на рефлектиращата и рефлектираната. Той обяснява нарушаването на комуникацията между тези две позиции от принципното различие на техния смисъл, на знанията, средствата, способът, които се използват при извършване на двете изолирани дейности в конкретната, в случая педагогическа ситуация.

Разривът в комуникацията между двете позиции (на предишната и новата) на колективната дейност може да възникне и поради нераз-

биране. Ако например в учебния процес, студентът учител иска да предаде на учениците смисълът и съдържанието на конкретен учебен материал, може поради някаква причина да се получи неразбиране на информацията, т. е, учениците не могат да възприемат нейния смисъл. Това провокира двамата участника в тази учебна комуникация да се обърнат към анализ на причините за възникналата ситуация и да си представят вътре в нея предишната си дейност като цяло. Невъзможността от комуникация се обуславя принципно (по силата на различната им дейност) на разлика в смисъла, знанията, средствата и способът на двете позиции.

Shchedrovitsky (1974) подчертава, че този разрыв може да е чисто външен, връзката между двете позиции да е механична, напр. при извършване на продуктивно-механичен обмен, който по своята същност е различен по отношение на комуникацията. В случая тази аналитична външна активност е насочена към отделни дразнители от околната среда, а не към собствената дейност като цяло. При този разрыв процесът винаги излиза „извън рамката”, налице е обръщане към осъществявана до тогава дейност като цяло, към нейния смисъл, съдържание, което трябва да се разбере. В същото време авторът подчертава, че това не означава, че не съществува рефлексия в индивидуалната дейност на двамата участници. Тези различия обаче се явяват вторична форма – персонализиран и интериоризиран процес, който в своята първична и действителна форма е бил междуиндивидуален.

Особено важен аспект е преодоляването на разрыва между рефлексиращата и рефлектираната позиции на студента педагог и тяхното обединяване.

В този контекст Тутков (1987) интерпретира проблема за психологическия механизъм за развитие и управляване на рефлексията. Авторът отбелязва, че включването на рефлексията в дейността (в случая педагогическата) може да стане както на съзнателна, така и на логическа основа, като това има принципно значение както за различаване на „смиловата „и,, предметната „рефлексия, така и на нивото на осъзнаване на дейността. Неговият анализ позволява да се изведат положителните последствия от включването на рефлексията на ниво съзнание: разкъсва се границата между двете изолирани дейности – предишната и новата; продуктивно-веществен обмен може да се превърне в рефлексивна комуникация между двете позиции; рефлексивният изход като кооперация на дейността може да бъде и положителен творчески механизъм за нейното развитие.

В този контекст Tyutkov (1987) интерпретира рефлексивното отношение към дейността (педагогическата) като:

- специфичен съзнателен способ за овладяване от субекта както на своята собствена дейност, така и на всяка друга;
- връзка с механизма на общуването на субекта със себе си и с другите.

Задълбоченият анализ на автора за специфичните особености на механизма на рефлексията, действащ на основата на съзнанието, позволява да се обяснят по-задълбочено психичните особености на този процес и по този начин да се създадат условия за неговото формиране и целенасочено развитие.

Субективната цялостност и непрекъснатост на психичните процеси в съзнанието позволява то даже в ситуация на изхода в и извън рамките на дейността да запази субектната отнесеност на всичките елементи и процеси на дейността към нея самата. Изследванията показват, че тази особеност се оказва основна психична трудност при осъществяване на рефлексията, т.е. субектът студент се затруднява да се откаже от предишната си дейност, да я анализира, да излезе извън нея и да извърши нова такава в същата педагогическа ситуация (Tyutkov, 1987).

В този контекст той обръща внимание на факта, че към съзнанието се отнасят освен сетивните образи, така също и индивидуално-личностните смисли, които субектът студент влага в своята педагогическа дейност. Един от най-важните компоненти на съзнанието са значенията (теоретичните концептуални педагогически знания), обществено изработени, закрепени и съхранени в езика, науката и културата. Авторът подчертава, че именно те, отнесени към дейността /педагогическата/ стават реалните комуникативни връзки между рефлектиращата и рефлектираната позиции. Освен това, теоретичните знания-значения, функционирайки в езика, изискват към себе си системно и логически организирано отношение. Това позволява на субекта-студент при работа с тези значения да се откаже от хаотичен анализ на своята конкретна педагогическа дейност и да извърши пълноценен рефлексивен анализ. По този начин Tyutkov (1987) обобщава, че рефлексията е съзнателен процес в най-разнообразни форми, създаващи друга субективна същност на дейността. Този съзнателен процес е организиран с езикови средства и затова авторът подчертава, че рефлексия не е всеки съзнателен процес, а само този, който е организиран мисловно и е насочен към собствената дейност като на свой предмет

(Пак там). По този начин авторът обобщава, че рефлексивният изход не е само негативно прекъсване на дейността, която се извършва от субекта студент. Този разрыв е свързан и с насочване към реализиране на новата дейност като цяло по отношение на смисъла и съдържанието, което трябва да бъде разбрано. Именно това свойство на рефлексивния процес Туутков (1987) определя като „интенционалния компонент” на механизма на рефлексията. Т.е. в рефлексията всеки анализ и опознаване на собствената дейност (педагогическата) се предшества от субективна насоченост на съхранените представи и построяването на цялостния смисъл на рефлектираната дейност.

Анализът на Туутков (1987) по отношение на психологическия механизъм на рефлексията (педагогическата) включва и един много важен аспект – неговата насоченост. Той подчертава, че именно тази насоченост на процеса на усвояването на дейността (педагогическата) като цяло, отличава рефлексивния процес от другите съзнателни процеси. В същото време конструктивната реализация на насочеността на рефлектиращото съзнание изисква субектът студент да застане на определена гледна точка, която, както подчертава авторът, задава най-общите категориални рамки, които ограничават описанието на рефлексивната дейност. Всяка дейност (педагогическата също) може да се представи от гледна точка на нейните мотиви, цели, средства, знания, и др., които се използват в нея и образуват многокомпонентната ѝ структура.

Туутков (1987) акцентува и на друг интересен аспект на психологическия механизъм – субектът студент с рефлексиращата позиция може да се опира в своя анализ на отделни образования или на тяхната съвкупност, т.е. това е т.нар. първична категоризация. Нейните рамки във всички случаи задават определеност на дейността (педагогическата) като цяло. Когато тя се осъществява в категорията дейност – педагогическата, тогава е необходимо да бъде анализирана пълната ѝ структура. Авторът определя първичната категоризация в рефлексията като първи етап, при който субектът студент организира съзнателния процес с мисловни средства. В зависимост от това, какви категории и логически системи на мисленето се използват при първичната организиция, се различават общи типове рефлексия – интелектуална, личностна, праксиологическа (Vasilev, 2005).

Авторът задълбочава анализа като подчертава, че първичната категоризация, която се осъществява от субектът студент, задава избора на мисловни средства, с чиято помощ той ще осъществява рефлексив-

ното усвояване на педагогическата дейност. Тези мисловни средства от своя страна субектът студент е необходимо да съотнесе с конкретните обекти, които са в актуалното поле на неговата педагогическа рефлексия. Но освен това, той е необходимо да ги съотнесе и помежду им, и те да са взаимосвързани в някаква конструкция. Този етап на конструиране на рефлексивната система Туутков (1987) определя като особен механизъм на рефлексията. Конструирането на такава система за рефлексивно отразяване на дейността (педагогическата) на свой ред може да се осъществява с различни видове способности, което позволява да се говори за различни видове рефлексии според способа за получаване на рефлексивна картина на педагогическата дейност. В този контекст авторът обръща внимание на още един много важен аспект на рефлексивния процес – преодоляване на извършването на хаотичен анализ на предходната дейност при възникване на разрыв с помощта на теоретичните знания, на закрепените в езика обществено изработените значения. Т.е., по този начин съзнателната работа в мисловно организирани теоретични знания-значения позволява да се осъществи пълноценна рефлексия. Авторът обобщава, че рефлексията (педагогическата също) е съзнателен дейностен процес, който в най-различни форми създава субективно различие на дейността. По този начин той прави много важен за практика извод – рефлексивният процес се организира чрез езиковите средства (теоретичните педагогически знания).

Туутков, А. А. (1987) подчертава, че този процес е схематизиран, което има много важно значение, защото само когато той е представен чрез специални езикови знаци, може да получи своето осъзнаване.

Схематизацията на рефлексивния смисъл съществува в съзнанието и затова и резултатите от рефлексията остават в съзнанието и за него. От тази позиция, задълбочавайки анализа, авторът обобщава, че това схематизирано съдържание на рефлексията се екстериоризира. Тази отрефлектираната дейност във вид на рефлексивното ѝ описание, т.е. нейната обективация, получава знак на обективиран модел, който може да стане предмет на специална мисловна обработка от субекта студент. По този начин, чрез етапа на обективацията, рефлексивният процес и резултатите от рефлексивното усвояване на дейността (педагогическата) могат да постъпят в сферата на мисленето. Тоест обективацията се определя като необходим компонент на рефлексивния механизъм, защото на този етап резултатите от рефлексията се сравняват с нейния процес и способите за получаване на рефлексивната представа. Липсата на такова сравняване води до появата на т.нар. недостатъч-

на рефлексия (Tuytkov, 1987).

Въз основа на този анализ Tuytkov (1987) определя шест основни компонента на психологическия механизъм на рефлексивния процес:

- 1) рефлексивен изход;
- 2) интенционалност;
- 3) първична категоризация;
- 4) конструиране на система на рефлексивни средства;
- 5) схематизация на рефлексивното съдържание;
- 6) обективация на рефлексивното описание.

Авторът разглежда тези компоненти като етапи на психичното действие и поради това общата структура на тези компоненти той определя като механизъм на рефлексията.

Неговият анализ позволява да се подчертае важен за педагогическата практика извод, че отделните етапи в рефлексивния процес протичат последователно и образуват хетерохронна (разновременна) система. Освен това интерпретацията на всеки етап като съзнателно психично действие, позволява те да се отделят във вид на цялостни единици, които могат целенасочено да се формират и развиват у студентите по време на тяхната подготовка. Реализацията на всеки етап като съзнателна дейност изисква и специална организация на условията за осъществяване на системата от действия. Това дава основание на Tuytkov (1987) да обобщи, че това може да е основа за технологична форма на обучение за рефлексия в случая на студентите педагози.

Изследванията показват, че рефлексивните умения не възникват спонтанно и автоматично „за тяхното формиране трябва да се работи специално и целенасочено” (Vasilev, 2005).

Това изисква чрез целенасоченото академично практическо обучение на студентите педагози да се създадат педагогически условия за:

- формиране на ценностно отношение към себепознанието, към познание на собствената педагогическа дейност, поведение на основата на развитие на положителна мотивация към себе си;
- създаване на ситуации за: оценка, стимулираща студентите към осъществяване на рефлексивни действия;
- създаване на ситуации за успех на всеки студент, повишаване на самооценката и увереността в собствените възможности;
- развиване на форми на самоконтрол от външен към вътрешен;
- обезпечаване на система от усложняващи се рефлексивни учебни задачи;

- развиване на познавателните възможности на студентите и стимулиране на нагласата за самостоятелна педагогическа дейност;
- развиване на готовност за вариативно-творческа педагогическа дейност, развиване на мотивация за по нататъшно професионално-творческо усъвършенстване и развитие;
- придобиване на навици за самоконтрол, самооценка, формиране на умения за самоанализ на собствени постижения, неуспехи и търсене на възможности за усъвършенстване на уменията за рефлексия (Vasilev, 2005).

Чрез използване на система от подходящи рефлексивни педагогически задачи могат да се създават условия у всеки студент да се стимулира субектната активност и постепенно да се формира умение да се мисли и действа целенасочено и рефлексивно, да се развива индивидуален личностно- професионален педагогически стил (Vasilev, 2005).

При решаването на система от учебни задачи студентите се упражняват в този процес да използват различни ориентири – частични и обобщени.

При частичните ориентири студентите се ориентират отначало към външни, непосредствено възприемани особености за условията на конкретната педагогическа ситуация, като ползват своя предишен опит, т.е. да се ориентират емпирично. Успешността на изпълняваното действие е свързано само с решаване на конкретни , частни педагогически задачи.

Постепенно те се насочват към ориентиране на вътрешни , съществени отношения на условията, на обобщени ориентири, усвоени от студентите в процеса на теоретичната им подготовка. Използването на обобщените извънситуативни ориентири е необходимо условие за успешно решаване на широк кръг педагогически задачи, външно различни, но вътрешно родствени. Те се съдържат в различни частни обстоятелства, т.е. използването на обобщени ориентири от студентите е необходимо условие за извършване от тях на съдържателна рефлексия на педагогическата дейност (Davidov, Zak , 1987).

За да може да се осъществи успешно такава съдържателна рефлексивна дейност, авторите подчертават, че студентите е необходимо да се упражняват да решават задачи по два начина – чрез частичен и цялостен анализ.

При частичния анализ това става стъпка по стъпка, т.е. отначало студентите се упражняват да планират конкретна операция, а след това да я реализират, т.е. да редуват тези два аспекта.

При цялостния анализ студентите се упражняват предварително да планират цялата последователност на операциите в необходимото действие. Ето защо този начин на планиране е по-високо ниво на развитие на вътрешния план за действие, т.е. на способност за съдържателна рефлексия.

По този начин студентите се насочват да извършват познавателен анализ като преход от непосредствена към опосредствена форма, т.е. към обективация на действието – изнасянето му навън. Заедно с това субектът студент построява своето професионално поведение като предмет на собственото действие, т.е. осъществяване на рефлексия (Elkonin, 1987).

L.S. Vygotsky (by Elkonin, 1987) подчертава, че способът за обективация на действието е неговото обозначаване, определяне на неговото значение, което се изразява и се оформя чрез знака, чиято най-висша форма е речта. Това е свързано с превръщане на перцептивното, физическо пространство в смислово, в пространство за възможното действие. Авторът обобщава, че именно в знака е фиксиран способът за разгръщане на действието. Ето защо, акцентувайки на обозначаването на действието, на построяването на неговото знаково изображение, Elkonin D. B. определя като първи съществен аспект на обективацията му.

От друга страна, той подчертава също, че приемането на знака става като разгръщане на теоретичните знания-значенията на материала съобразно наличната педагогическа ситуация на действие. По този начин обстоятелствата на действието се осмислят от студентите в контекста на знанието-значението, се превръщат в ориентири за неговото възможно реализиране. Перцептивното поле се превръща в смислово, а основен психологически механизъм за това е прекодирането на представната образна форма в знакова, словесна форма, в понятия. Т.е. обозначаването на действието, неговата организация се явява взаимопреход между двата аспекта – перцептивния и смисловия. Vygotsky го нарича *обратимост на знаковите операции*, което е необходимо условие за осъществяване на рефлексивно действие. Този преход води да разширяване на представите: вместо един конкретен образ сега вече има абстрактно понятие, обединяващо множество такива образи. Това разширява диапазонът на възможните способности за действие (Vygotsky by Elkonin, 1987).

В този контекст Vygotsky подчертава, че рефлексията се проявява в: коренно промяна на структурата на самото действие; то става обект

на наблюдение, става рефлексивно; действието започва да се осъществява в смислово поле с пространствените възможности за осъществяването му.

Т.е. при този процес студентите насочват своя познавателен анализ към собственото си действие, то става предмет на рефлексивен анализ. Това позволява те да съотнасят изходната ситуация с резултатите, което може да стане само с помощта на знаково решение, когато изходната ситуация стане място за проекция на бъдещия резултат, т.е. когато се премине към знаково решение (Elkonin, 1987).

Elkonin D. V. обобщава, че този активен характер на рефлексивния анализ е свързан с възможността знанията, средствата и основанията на дейността да станат обект на собствено разглеждане, да ги сравняват с други знания, да ги осъзнаят, да отделят границите на това разглеждане. По този начин студентите могат да направят необходимите изменения с цел управляване на процеса, неговата оптимизация, за по-добро и по-пълно постигане на целта. Извършваният от тях рефлексивен анализ е на по-високо ниво – на мисловно ниво. Чрез решаването на система от различни педагогически задачи студентите се упражняват да извършват многократно рефлексивен анализ, да създават нови системи и възможности за управляване на познавателния анализ, за нови параметри на действие. Това обезпечава те да реагират по-свободно по отношение на педагогическата ситуация, увеличава се разнообразието на осъзнатите им педагогически реакции. По този начин чрез рефлексивния анализ се обезпечава обобщение и пренос на по-рано усвоени знания и способности в нова нестандартна педагогическа ситуация и дейност.

Чрез използване на система от подходящи рефлексивни педагогически задачи могат да се създават условия у всеки студент да се стимулира субектна активност и постепенно да се формира умение да се мисли и действа целенасочено и рефлексивно, да се развива индивидуален личностно-професионален педагогически стил (Vasilev, 2005).

Студентите се учат не само да възприемат, но и да анализират със съответен обоснован коментар на отделните компоненти на извършената конкретна педагогическа дейност: нейните мотиви; отделните действия с техните частни цели; конкретните операции с специфичните им средства и способности за действие. Те се обучават да преценяват тяхната адекватна формулировка, избор, изпълнение в съответствие с конкретната ситуация и съобразно усвоените теоретични знания, да

преценят доколко са били подходящи, да отхвърлят несъответстващите знания, действия, операции, средства, способности и да търсят нови, по-адекватни на ситуацията. Т.е. те извършват ретроспективен рефлексивен анализ – сравняване на резултатите на реализираната вече дейност в дадената педагогическа ситуация с използваните от тях действия, операции, средства, способ до поява на бариерата. Студентите се упражняват: многократно да съотнасят използваните от тях способности с предишни успешни за решаване на подобни педагогически задачи; да съотнасят способът на своето вече изпълнено или предстоящо действие с особеностите на конкретните условия, с дадената педагогическа ситуация; придобиват опит за регулация на дейността си и умения да анализират, да коментират чрез теоретични аргументи и по този начин да осмислят този свой опит, да извършват съдържателна рефлексия (Davidov, Zak, 1987). Т.е. решаването на система от различни учебни задачи изисква студентът да осъзнава дейността си в две позиции: позицията за разбиране на измененията на конкретната педагогическа ситуация и позицията за осъзнаване на собствените си знания, умения, действия, поведение, т. е. на своята педагогическа компетентност съобразно тези изменения. Чрез този подход се цели общите теоретични знания - значения усвоявани от студентите в процеса на академичното им обучение, да се конкретизират и подготвят за „излаз“ в практиката, да „влезнат“ в техния собствен практически педагогически опит.

Изследванията показват, че функционалното разнообразие от упражнения, стимулирането на разнообразие от преживявания, води до много по-високи постижения в развитието на творчество, отколкото упражняването само на действия, свързани с крайния резултат. В този контекст Minchev, (1991) препоръчва да не се преследва директно резултативен ефект при първоначалното обучение в рефлексивна умелост, а да се осъществява с минимална функционалност, в смисъл на реализация на цели като се използват наличните възможности.

Minchev (1991) поставя акцент на централното звено на процеса на обучение на студентите – мотивът за дейност, представата получила устойчив емоционален импринтинг и подбудителност. Той извежда два основни вида мотиви, които имат значение в този процес – резултативни и процесуални (външни и вътрешни). Авторът подчертава техните основни особености, които имат значение при формирането и развитието на рефлексивните умения (в случая при студентите-педагози): външните, които са недостатъчно стабилни, свързани са с голямо напрежение и не водят до самоусъвършенстване на рефлексивното уме-

ние; вътрешните мотиви, които при извършване на умелите действия внасят устойчиви подбудителни тенденции, правят ги разнообразни, динамични и непрекъснато ги подобряват по ендегенен начин (Minchev, 1991).

По този начин чрез системата от учебни педагогически задачи студентите се стимулират да извършват:

- двупосочен анализ – теоретичен коментар със съответна обосновка на педагогически практически действия, ситуации. Другата посока е от практиката към теорията, т.е. анализът се основава на аргументи от практиката – подчертаване на използваните в конкретен урок на ефективни и неефективни методи, форми, средства, които се нуждаят от усъвършенстване и обогатяване чрез ценни, иновативни теоретични идеи;

- диалогичен модел и стил на учебния процес;
- максимално съобразяване с познавателните възможности и интереси на учениците и стремеж за тяхното развиване чрез обучението;
- ясна практическа насоченост и осмисленост на знанията и обучението като цяло;

- създаване на собствен професионален стил, в който са съчетани хармонично най-силните му индивидуални (личностни) черти с основните функции и задачи на педагогическата професия (Minchev, 1991).

В този контекст за целта Tyutkov (1987) подчертава, че чрез решаване на система от рефлексивни задачи студентите се упражняват в практическо владение на мисловни логически операции – определяне, конкретизиране, преформулиране, класифициране, аргументиране, сравняване (различаване, отъждествяване) абстрахиране, обобщаване, формулиране на хипотези и др.

На основата на рефлексивния подход у студентите могат да се формират рефлексивни технологии, ясно осъзнати и усвоени теоретични положения, които могат целенасочено да се преобразуват в широк кръг приложими процедури, методики, препоръки.

Vasilev (2005) обобщава, че технологиите стават рефлексивни, защото те могат да се осъзнават – изначално или вторично, да придобиват когнитивна и практическа автономност, т.е. субектът може да ги изследва и усъвършенства – самите тях, отделни и относително независими от живия поток на дейността.

Теоретичният анализ на психологическия анализ на механизма за целенасоченото формиране и развитие на професионална рефлексия у

студентите педагози позволява да се изведат следните основни групи рефлексивни умения, необходими за реализиране на педагогическа дейност:

- рефлексивни умения, насочени към собствената разнообразна педагогическа дейност, към използване на специфични рефлексивни процедури и похвати при нейното осъществяване;
- рефлексивни умения насочени към професионално осмислено самопознание, умение да се откриват собствените професионално значими качества, които да развива и усъвършенства професионално (Vasilev, 2005).

Този анализ на психичния механизъм за формиране на професионална рефлексия създава възможност да се проектира такава система на обучение на студентите, в която рефлексията да се приеме не само като подход на обучение, но и като предмет на целенасоченото ѝ формиране.

ЛИТЕРАТУРА

- Василев, В. (2005). *Психолого-методологични, теоретични и приложни проблеми на рефлексията*. Автореферат, София.
- Давидов, В. В., Зак А. З. (1987). *Уровень планирования как условие рефлексии. Проблемы рефлексий. Современные комплексные исследования*. Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Изд. Наука.
- Ельконин, Д. Б. (1987). *Об одном из путей психологического изучения рефлексии Проблемы рефлексий. Современные комплексные исследования*. Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Изд. Наука.
- Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Изд. Наука и изкуство.
- Тюков, А.А. (1987). *О путях описания психологических механизмов рефлексии. Проблемы рефлексий. Современные комплексные исследования*. Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Изд. Наука.
- Щедровицкий, Г. П. (1974). *Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследования рече-мыслительной деятельности*. Алма –Ата.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching. Supervision in practice*. Milton Keynes Open University E.

REFERENCES

- Vasilev, V. (2005). *Psychological-methodologic, theoretical and applied*

- problems of reflection. abstract. Sofia.*
- Davidov, V. V, Zak A.Z. (1987). *The level of planning as a condition of reflection, The problem of reflections. Modern complex research.* ed. on I.S. Ladenko, Novosibirsk: Nauka Publishing House.
- Elkonin, D. B. (1987). *On one of the ways of psychological study of reflection. The problem of reflections.* Modern complex research, ed. on I.S. Ladenko, Novosibirsk: Nauka Publishing House
- Minchev, B. (1991). *Situation and skills.* Sofia: University Publishing House.
- Slavin, R. (2004). *Pedagogical psychology.* Sofia: Science and Art Publishing House.
- Tyukov A.A. (1987). *Ways of describing the psychological mechanisms of reflection. The problem of reflections.* Modern complex research, ed. on I.S. Ladenko, Novosibirsk: Nauka Publishing House
- Shchedrovitsky G.P. (1974). *Communication, activity, reflection. Research of speech-thinking activity.* Alma-Ata.
- Handal, G., & Lauvas P. (1987). *Promoting reflective teaching Supervision in practice.* Milton Keynes Open University E

Author Info:

Prof. Tiha Atanasova Delcheva, PhD
Trakia University - Stara Zagora
e-mail: ahitdelcheva@abv.bg