

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
РЕФЛЕКСИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА***Ю. А. Трифонова***THE FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF PSYCHO-EDUCATIONAL TECHNOLOGY
BY THE REFLEXIVE SUPPORT OF THE PEDAGOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION***Yu. A. Trifonova*

В статье представлены рефлексивные формы работы технологии психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки учителя. Обсуждаются аспекты их реализации и первичные результаты. Описаны особенности осмысления студентами профессиональной педагогической позиции; особенности рефлексирования студентами своего первого профессионального практического опыта, их взаимоотношений с детьми. Представлен анализ интерпретаций студентами-практикантами собственных эмоциональных реакций на конфликтное поведение детей на уроке.

The paper presents the reflexive forms of the technology of psycho-educational support by the professional pedagogical education. It discusses some aspects of their implementation and the initial results. The author describes the main features of students' understanding the meaning of the professional pedagogical position; the features of students' analysis of their first professional experience connected with teaching and communication with children are discussed. The paper gives an analysis of future teachers' interpretations of their own emotional reactions to conflict behavior of children in the classroom.

Ключевые слова: рефлексивный семинар, рефлексивная техника, профессиональная позиция педагога, анализ конфликтного поведения.

Keywords: reflective workshop, reflective technique, professional pedagogical position, analysis of conflict behavior.

Запрос к психологической науке со стороны различных социальных практик в современной ситуации быстро меняющихся тенденций научно-технологического и социального развития в значительной части затрагивают вопросы современного профессионального педагогического образования. Данная проблематика широко обсуждается последнее десятилетие и в российском научном сообществе, выносятся в качестве парадигмы компетентностного подхода в государственные образовательные стандарты: знания, навыки и компетенции современного специалиста должны выдерживать очень быстрые трансформации, оставаясь при этом эффективными в стремительно меняющихся условиях [9; 12]. На сегодняшний день достаточно устоявшимся является представление о том, что образовательные технологии должны центрироваться на личности, вовлекать обучающегося в активную деятельность, в том числе благодаря созданию проблемных ситуаций [1; 4].

В образовательном пространстве будущих педагогов сегодня широко используются формы работы из арсенала активных и интерактивных методов обучения, позволяющих студентам чувствовать себя авторами и самостоятельными деятелями образовательного процесса, глубоко погрузиться в педагогическую практику. Однако для осмысления эффектов и результатов осуществляемых практик студентами необходимо выделять особое время и место, что является сложной задачей, далеко не всегда реализующейся в полной мере. Кроме того, рефлексия в образовательном процессе профессиональной подготовки учителя – не только образовательное средство, но и важнейшая профессиональная компетенция, нуждающаяся в специальном формировании [5 – 8; 10].

В наших исследованиях разрабатывается психолого-образовательная технология рефлексивного сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей, основной формой которой служит рефлексивный семинар [3]. Его организация включает выполнение студентами с последующим обсуждением ряда заданий, содержащих смысловое противоречие, нуждающееся в интеллектуальной ассимиляции, интерпретации, личностном отнесении к нему студента (например, педагогические нравственные дилеммы или противопоставленные друг другу в текстах педагогические позиции, а также создающая внутриличностную напряжённость ситуация сопоставления профессиональной самооценки студента и оценки его группой) [11].

В качестве примера можно привести задание, предполагающее обсуждение текстов, написанных от лица педагогов о подходе к ребёнку и ценностях профессии. Два из четырёх текста-эссе описывали принципы традиционного («трансляционного») образовательного подхода, два других следовали идеям личностно-ориентированного направления. Студенты выражали собственное отношение к предложенным текстам, отмечали наиболее близкий для себя вариант и аргументировали свою позицию. Подобное задание позволяло не только обнаружить и актуализировать рефлексивные интенции, уточнить вопросы профессионального самоопределения, но и вскрыть, диагностировать сензитивность к пониманию профессиональных позиций у студентов. Так, оказалось что 41 % респондентов, аргументируя своё мнение, искажали и смешивали понятия личностно-ориентированного и традиционного образовательных подходов, интерпретируя порой точку зрения автора текста

вплоть до совершенно противоположной. В подобных случаях имело место «застывание» на второстепенных положениях эссе и отсутствие видения смысла текста в целом.

Данные результаты, полученные на пилотажном этапе исследования, позволили говорить о необходимости дальнейшего, более детального изучения аспектов смыслового понимания профессии у будущих учителей, а также показали актуальность разработки и реализации программы рефлексивного сопровождения образовательного процесса. В данной статье более подробно будут описаны несколько последующих элементов рефлексивного семинара в рамках психолого-образовательного сопровождения студентов Томского государственного педагогического колледжа (2014 г.).

Одним из элементов работы являлось обсуждение результатов экспресс-опросника профессиональной ментальности (В. Е. Ключко и О. М. Краснорядцева), касающегося ценностей педагога. Адаптированный вариант состоял из 30 высказываний, содержащих разные позиции педагогов и психологов относительно образовательного процесса. Каждое из утверждений, как и в предыдущем задании, принадлежало либо представителю традиционного подхода к образованию, либо представителю личностно ориентированного подхода. Студенты (60 человек) фиксировали степень согласия или несогласия с каждым утверждением.

Итоги выглядели так:

- у 4 % студентов высокая степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась с высокой степенью принятия директивного подхода;
- у 3 % студентов высокая степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась со средней степенью принятия директивного подхода;
- у 1 % высокая степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась с низкой степенью принятия директивного подхода;
- у 7 % средняя степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась с низкой степенью принятия директивного подхода;
- у 10 % студентов присутствовали средняя степень принятия обоих подходов;
- у 7 % средняя степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась с высокой степенью принятия директивного подхода;
- у 12 % низкая степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась со средней степенью принятия директивного подхода;
- у 1 % низкая степень принятия ценностей недирективного подхода сочеталась с высокой степенью принятия директивного подхода;
- у 52 % студентов присутствовала низкая степень принятия обоих подходов.

Хотя данная методика не предназначена для строгого статистического исследования и ее целью было получение материала для самоанализа студентов, результаты показательны. Отвержение будущими учителями (52 %) обеих профессиональных ценностей может свидетельствовать об отсутствии идентификации с получаемой профессией и действительной несформированностью ценностных ориентиров.

Далее молодые люди кратко обобщали в письменной форме, о чем, на их взгляд, говорят представленные утверждения.

42 % респондентов сформулировали содержание очень обобщенно: «Эти утверждения об учебном процессе, как он должен протекать. О том, как должен себя вести педагог и ученик»; «Данные утверждения говорят о самой школе и педагоге» и т. д. Подобные описания не проясняют, дифференцированы ли в тексте ценности обоих подходов респондентами или нет. Сам опросник содержал достаточно «наводящую» инструкцию: «Вам предлагается 30 высказываний, отражающих различные точки зрения на образовательный процесс и принадлежащих как известным, так и не очень известным педагогам и психологам...». Поэтому обобщения данной группы расцениваются нами как формальные.

21 % ответов содержали описание частного феномена образовательного процесса: «Я считаю, что список этих утверждений про то, что надо объяснять доступно детям»; «Школа, мне кажется, главное, должна воспитать нравственного гражданина». Студенты делали практический вывод, близкий для себя. При этом ценностная дифференциация отсутствовала на необходимом уровне обобщения, но порой возникала на бытовом, практическом языке в рамках выделенной респондентами проблемы: «доступно объяснять», «воспитывать нравственность».

13 % респондентов составляли мозаичную картину, перечисляя как можно больше признаков, rozpoznанных в утверждениях: «Здесь идет речь об образовании, о развитии образования, о потребностях человека, личностном развитии»; «Эти утверждения о методиках преподавания и отношении от преподавателей к ученикам, и чему стоит учить, и каковы главные задачи». В результате таких перечислений картина складывалась более точно, чем при чрезмерном обобщении смысла утверждений, однако также далеко не всегда проявлялось ценностное отнесение студентов.

11 % молодых людей распознали в тексте опросника обе профессиональные ценности, описав их: «Я считаю, что список этих утверждений о том, как должен протекать процесс обучения, стоит ли в него вносить что-либо новое, кем является учитель – просто человеком, который дает знания в готовом виде или помощником в получении знаний»; «Ученик должен учиться осознанно, научиться мыслить самостоятельно, развиваться в процессе обучения как личность, либо в процессе обучения главное – передача готовых знаний и научных фактов, которые ребенок должен усвоить?».

13 % описаний акцентировали одну из позиций, близкую респондентам: «Высказывания выражают такую мысль, как формирование у учащихся желания к обучению; личностное развитие учащихся – главная цель педагога»; «Эти утверждения о том, что учитель должен воспитывать ребенка творчески, соблюдая развитие личности». Четкое формулирование одной позиции должно предполагать существование другой, противоположной. Предположим, что эта группа респондентов также распознала ценности как директивного, так и недирективного подходов.

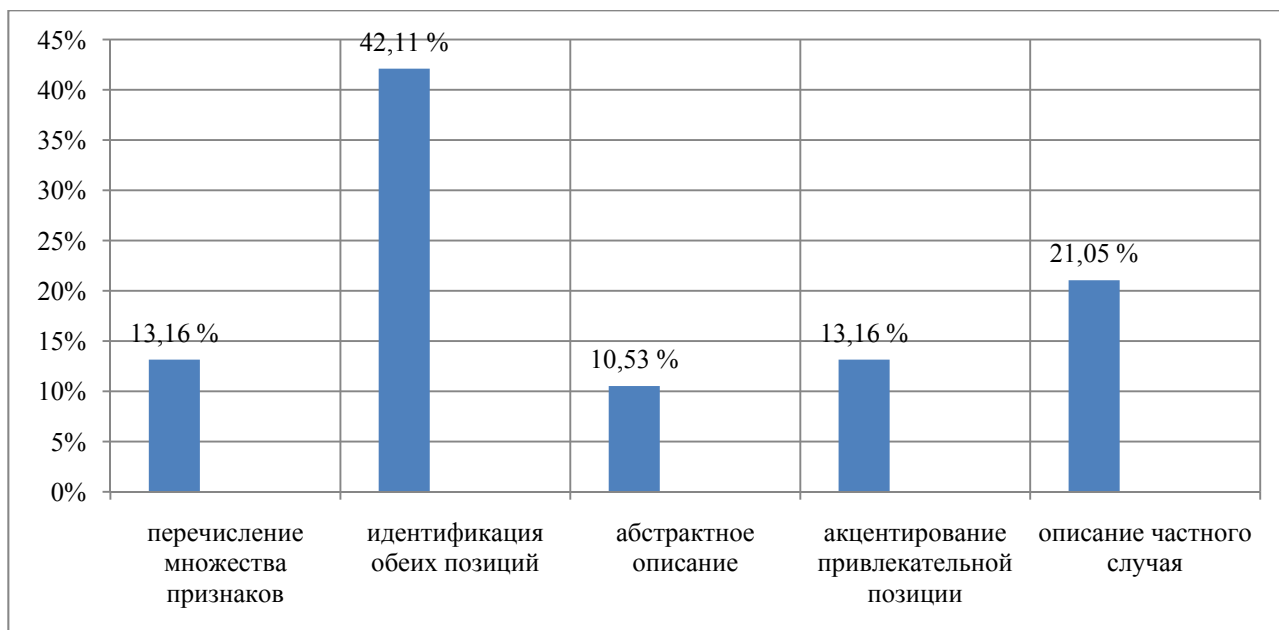


Рис. 1. *Формы обобщения смысла утверждений респондентами*

Рефлексируя полученные результаты, молодые люди неоднократно отмечали, что на педагогической практике их значительно больше волнует решение конкретных (порой, инструментальных) задач. Детальная проработка структуры урока и документации, с точки зрения молодых людей, и являются приоритетной. Таким образом, ценностные основания педагогической деятельности в сознании респондентов уходят на второй план, их не хватает времени осмыслить.

Другое задание состояло в анализе собственных взаимоотношений с учениками в местах производственной практики. В этих целях использовалась схема Р. Дрейкурса [2], выделившего четыре наиболее распространённые причины конфликтного поведения ребёнка. К ним относятся:

- 1) ребенок хочет обратить на себя внимание (завоевание внимания);
- 2) ребенок хочет одержать верх над учителем, так как не желает подчиниться ему (борьба за власть);
- 3) ребенок мстит учителю за то, что он нелюбим и обижен (мечь или реванш);
- 4) ребенок демонстративно показывает, что он ни на что не способен, чтобы его оставили в покое (демонстрация неадекватности).

С точки зрения Р. Дрейкурса, каждой из четырёх причин соответствует эмоция учителя:

- 1) желание ученика обратить внимание на себя вызывает раздражение;
- 2) стремление ребенка бороться с учителем за власть приводит к переживаемому педагогом ощущению угрозы или брошенного вызова;
- 3) достигнутому желанию ученика отомстить соответствует переживаемое учителем чувство обиды;
- 4) демонстрация ребёнком неспособности в учебной деятельности вызывает у учителя собственное чувство беспомощности.

По мысли автора, понимание целей деструктивного поведения ученика, и, как следствие, нахождение

оптимального подхода к нему, основано на способности учителя отслеживать свои эмоциональные реакции на это поведение. Таким образом, в данном подходе рефлексия собственных эмоциональных переживаний является основанием для выстраивания эффективного общения с учеником. Так, Р. Дрейкурс считает, что сообщение ребёнку причины его поведения (редко осознаваемой им самим) является моментом психологической помощи, которую рефлексирующий учитель способен оказать.

Студенты были ознакомлены с теоретическими положениями концепции Р. Дрейкурса. Им было предложено зафиксировать в письменной форме педагогические ситуации из последнего опыта собственной практики, описывающие поведение ребёнка во время урока. Вслед за этим студенты должны были ретроспективно описать собственное эмоциональное состояние, возникшее в этих ситуациях, а также предположить возможную причину конфликтного поведения ученика, соответствующую предложенной схеме Р. Дрейкурса.

Озвученные студентами педагогические ситуации имели характерные особенности.

1. 45 % студентов описали ситуации, вызывающие у них эмоцию раздражения, что соответствовало целям конфликтных детей привлечь к себе внимание. Случаи, приводимые в данной группе, иллюстрировали поведение учеников, стремящихся выделиться – дети отвлекали от работы своих соседей, громко разговаривали, давали неадекватные обсуждению реплики, рассчитанные на демонстрацию, постоянно оказывались в центре внимания класса, практиканта и учителя благодаря своим эксцентричным поступкам.

2. 32,5 % студентов описали педагогические ситуации, несоответствующие заявленным эмоциональным переживаниям. Причём во всех случаях студенты также отмечали возникновение раздражения по отношению к мешающим вести урок детям. Несоответствие заключалось в том, что данные тексты касались

моментов мести детьми («Вы меня не спросили на прошлом уроке, теперь я не буду заниматься»), попыток одержать верх над практикантом («Вы не учитель, я буду слушать только учителя»), а также демонстраций детьми собственной неспособности выполнять требования на уроке.

Таким образом, в данной группе имело место недостаточное умение идентифицировать собственные эмоции, либо искажённые воспоминания. Однако все респонденты данной группы в качестве «эмоции-заменителя» отметили раздражение:

«Я пришла на урок музыки ко второму классу, и класс меня не воспринимал как учителя, а у меня было продолжение новой темы. Я им объясняю, а они заняты своими делами. На первой парте мальчик играл с пеналом, я подошла, начала его убирать, а он мне сказал: «Это не ваши вещи, не трогайте». Я была в растерянности. Дети были довольны победой, смеялись. Учитель, который присутствовал, делал им неоднократно замечание, но класс замолкал всего лишь на минуту, и шум продолжался дальше. Я очень нервничала, меня все раздражали, но я старалась сдерживаться и молилась, чтобы урок быстрее закончился.

Раз дети меня раздражали, значит, они хотели привлечь внимание».

В данном случае девушка сама первоначально отмечает чувство растерянности перед сложившейся ситуацией, но в дальнейшем переносит акцент на раздражение, которое, скорее всего, появлялось после объективации, но не могло быть первичной эмоциональной реакцией.

3. 10 % респондентов представили ситуации, в которых описывались три оставшихся стратегии поведения детей на уроке с указанием возникших при этом эмоций, соответствующих выделенным Р. Дрейкурсом. Это: «чувство угрозы, ощущение брошенного вызова», «обида», «чувство беспомощности».

4. 12,5 % респондентов испытали затруднение при идентификации собственной эмоциональной реакции, описав педагогическую ситуацию без анализа. В эту же группу мы включили респондентов, заявивших, что в их практике отсутствовали какие-либо конфликты с детьми или ситуации, вызывающие дискомфорт во время проведения занятий. Респонденты посчитали предложенный контекст рефлексии собственных переживаний не безопасным для себя, продемонстрировав наличие психологических защит.

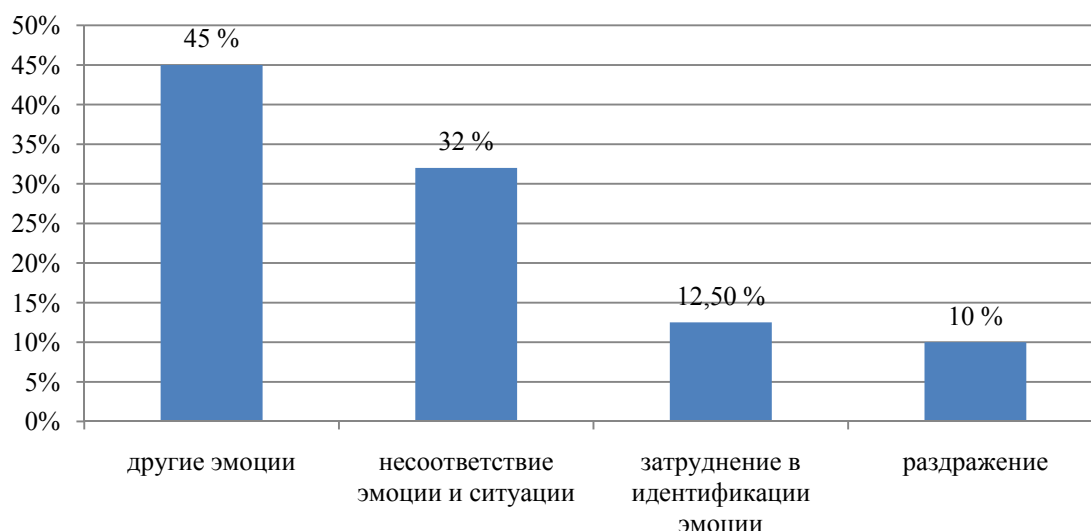


Рис. 2. Соотношение респондентов по формам идентификации собственных эмоциональных реакций

Итак, обнаружилась достаточно высокая незрелость респондентов в способности понимать и интерпретировать собственные эмоциональные реакции, что также приводило к трудностям в общении с детьми. Несмотря на некоторую условность схемы анализа целей ребёнка Р. Дрейкурса, «раздражение» как доминанта свидетельствует о том, что студенты по каким-то причинам не углублялись в изучение своего «раздражения», а обозначение именно данной эмоциональной доминанты при затруднениях создавало ощущение безопасности.

В дальнейшем студенты обсуждали полученные результаты. Внимание при этом было уделено важности отслеживания своих эмоций в социальном взаимодействии и роли эмоций в рефлексивной саморегу-

ляции. Также отдельно анализировались причины полученных результатов, выяснялось, какие переживания на самом деле могли скрываться за описанными педагогическими ситуациями. Одним из способов создания ситуации для осмысления эмоциональных реакций явился метод кейсов, посредством которого студентам предлагалось поставить себя на место учителя из предложенных экспериментатором историй. Данные условия тем не менее предполагали более безопасную для респондентов ситуацию анализа, давая установку «Это произошло не со мной».

Давая обратную связь по итогам проведённой работы, молодые люди акцентировали внимание на том, что полученный опыт эмоционального анализа в общении применим не только во взаимодействии «учи-

тель-ученик». Студенты отмечали, что использовали схему анализа Р. Дрейкурса при конфликте в семье, недопонимании в учебной группе: «...и вот, я поняла, что она такой же ребёнок, ну и что с того, что старше моих учеников? И от обиды я перешла к размышлениям, как до неё донести – почему она меня обижает?».

Реализуемые в рамках программы психолого-образовательного сопровождения формы работы обладают сильной «наглядно-диагностической» стороной, вскрывающей образовательные, профессионально-идентификационные и ценностно-смысловые дефициты, одновременно позволяя осмысливать их респондентам в процессе групповых обсуждений и форм индивидуальной обратной связи. Введенные в основной процесс профессиональной подготовки учителей рефлексивные элементы психолого-образовательного сопровождения этого процесса открывают новые воз-

можности для управления процессами становления профессиональной идентичности и развития профессиональной позиции педагога.

Дальнейшая работа в рамках представленного исследования предполагает апробацию новых форм и приёмов рефлексивного сопровождения профессиональной подготовки учителя, а именно, балитовской группы в виде игровой ситуации «педагогический совет», тренинга профессионального ориентирования, рефлексивных семинаров с новой тематикой. Таким образом, следующей задачей становится расширение набора используемых в технологии практик, а также анализ эффективности их применения. Реализация данного замысла позволит более гибко подойти к выбору способов рефлексивной работы на каждом этапе осуществления психолого-образовательного сопровождения.

Литература

1. Белкина В. Н. Технологическая и мониторинговая составляющая процесса развития профессиональных компетенций у студентов в условиях непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 1. Т. II. С. 186 – 190.
2. Дрейкурс Р., Золц В. Манифест счастливого детства. Основные идеи разумного воспитания. М.: Рама Паблишинг, 2011. 296 с.
3. Краснорядцева О. М. Рефлексия как условие актуализации мотивопорождающих смыслов в процессе профессиональной подготовки // Психология обучения. М.: Изд-во СГУ, 2008. № 8 С. 68 – 75.
4. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудихина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. Ч. 2. 232 с.
5. Нелюбин Н. И. Осмысление в структуре познавательной активности (на примере работы студентов с научными текстами): дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2012. 215 с.
6. Новоселова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 212 с.
7. Печенина Е. А. Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности будущего учителя // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии. 2013. № 2(27). Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/167/> (дата обращения: 19.01.2016).
8. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. 2005. № 1(45). С. 62 – 66.
9. Прокументова Г. Н. Смыслопорождение как образовательная инновация // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во ТГУ, 2009. 448 с.
10. Семенов И. Н., Савенкова И. А. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности // Мир психологии. 2007. № 2(50). С. 203 – 217.
11. Трифонова Ю. А. Рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки студентов (в условиях педагогического колледжа): дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2013. 185 с.
12. Цивинский В. А. Превращение в образовательном пространстве объекта в субъект: метод «встряхивания» // Психология обучения. 2007. № 3. С. 27 – 38.

Информация об авторе:

Трифопова Юлия Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета, yu-chan@mail.ru.

Yulia A. Trifonova – Candidate of Psychology, Assistant Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University.

Статья поступила в редколлегию 13.01.2016 г.