

ЭЛЕМЕНТЫ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ

Татьяна Д. Барышева

Мурманский государственный
педагогический университет, Россия
Э-почта: tatiana_bar@inbox.ru

Абстракт

Статья направлена на анализ актуальных проблем высшего профессионального образования. Современные технологии обучения во многом ориентируются на рефлексивные процессы субъекта. Однако, несмотря на пристальный интерес к проблеме рефлексии как одного из профессионально значимых качеств, целостные рефлексивные технологии обучения студентов еще не разработаны. В статье представлены результаты 3-х этапов (диагностического, формирующего и аналитического) исследования, в котором ставились задачи определения уровня рефлексивности и метакогнитивности у студентов гуманитарных специальностей, а также разработки и апробации некоторых обучающих процедур, способных повлиять на рефлексивные метапроцессы будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: рефлексивная модель обучения, процессы самоосознания, метарефлексивная позиция, профессиональный рост.

Введение

Современные технологии обучения во многом ориентируются на рефлексивные процессы субъекта. Рефлексия понимается как один из важных механизмов, обеспечивающих основные функции сознания. Необходимость развертывания рефлексии у студентов действительно актуальна, поскольку позволяет сформировать у них способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Ряд зарубежных авторов утверждает, что для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач.

Многие исследователи считают, что именно профессиональное сознание оказывается сосредоточением основных противоречий между существующей практикой подготовки современного специалиста и его конкретной профессиональной деятельностью (Ляудис, 2000; Карпов, 2004; Скитяева, 2005; Ревякина, 2003 и др.). Проблема заключается в том, что и в педагогике высшей школы, и в педагогической психологии рассматриваются вопросы формирования профессиональной рефлексии в период профессиональной подготовки, однако не разработаны целостные рефлексивные технологии, которые могли бы быть использованы в обучении студентов.

Кроме того, следует согласиться с мнением В.В.Пантелеевой (2006), которая подчеркивает, что рефлексивные методы обучения оказываются эффективными в подготовке студентов, обладающих для этого необходимыми внутренними условиями, а именно – достаточным уровнем развития рефлексивности.

При проведении исследования мы ставили задачи определения уровня рефлексивности у студентов, а также разработки и апробации некоторых обучающих процедур, способных повлиять на рефлексивные и метакогнитивные процессы будущих психологов.

Методология исследования

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе определялся уровень рефлексивности и метакогнитивности у студентов педагогических специальностей Мурманского государственного педагогического университета. Общий объем выборки испытуемых на диагностическом этапе (объем определялся списочным составом обучающихся) составил 181 человек, из них 89 студентов, проходящих подготовку по специальности “Педагогика и психология” (условно группа А), и 92 студента других факультетов – будущие учителя физического воспитания, начальных классов и т.д. (группа В). В качестве диагностического инструментария использовались Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (по: Карпов, Скитяева, 2005) и Методика диагностики рефлексивности (по: Карпов, Скитяева, 2005).

Первая методика определения метакогнитивной включенности в деятельность (МВД) в модификации А.В.Карпова и И.М.Скитяевой (2005) состоит из перечня утверждений, характеризующих определенные типы метакогнитивных стратегий. Вторая методика (МДР) опросного типа разработана А.В.Карповым и В.В.Пономаревой на основе идеи о парциальности как свойстве рефлексивности. Другими словами, в зависимости от того, какой стороны реальности касается рефлексивный субъект, можно выделять рефлексивность коммуникации и рефлексивность его деятельности, в том числе ретроспективную, непосредственно-актуальную и перспективную. Нормализация тестовых баллов позволила авторам перевести их в стеновую шкалу (т.е. в стандартные единицы по 10-тичной шкале) и выделить 4 уровня развития рефлексивности: низкий (от 0 до 3 стенов), средний (4–6 стенов), оптимальный (7–8 стенов) и завышенный (9–10 стенов) (Карпов, Скитяева, 2005).

На втором этапе исследования была предпринята попытка направленного воздействия на рефлексивные структуры педагогов-психологов (группа А) с помощью так называемых микросоциальных технологий. Она реализовалась путем “погружения” студентов в выполнение реальных преподавательских обязанностей и функций, в стимулирующее взаимодействие с учетом различных метакогнитивных позиций в период прохождения педагогической преподавательской практики.

На третьем этапе проводились две основные процедуры. В группах А студенты-психологи участвовали в дебрифинге, носящем как обучающий, так и развивающий характер. Дебрифинг представлял собой опрос участников практики относительно их достижений и затруднений, а также групповые обсуждения приобретенного опыта психолого-педагогического взаимодействия. Он позволял практикантам отреагировать на возникавшие эмоционально насыщенные коллизии, систематизировать свой психолого-методический арсенал, структурировать собственный опыт практической профессиональной деятельности и наметить стратегии самоизменения. Другая процедура включала в себя контент-анализ итоговых аналитических отчетов о практике и рефлексивных эссе для выявления динамики рефлексивного процесса у студентов.

Результаты исследования и обсуждение

Итогом Опросника МВД является ненормализованная сумма баллов. Максимально возможное их число составляет 260 баллов, и чем ближе результат обследуемых к этой величине, тем больше у них развита способность к метакогнитивной регуляции деятельности. В нашем случае усредненные показатели опроса в группах А и В сходны: средний балл метакогнитивности в группе А составляет 203,2, а в группе В – 204,4. Однако наблюдаются различия в диапазоне индивидуальных данных. В группе А этот диапазон

представлен значениями от 150 до 240, в группе В – от 171 до 233.

Диагностика рефлексивности по методике Карпова-Пономаревой (МДР) показывает незначительные различия между исследуемыми группами по усредненным стеновым значениям (в группе А – 5,1 стен, в группе В – 3,9 стен). Это позволяет отнести большинство испытуемых к среднему уровню развития рефлексивности.

Следовательно, можно констатировать, что в группе А имеется больший процент студентов с низким уровнем владения метакогнитивными стратегиями саморегуляции и средними значениями развития рефлексивности. Полученные данные не оправдывают ожидания относительно предполагающегося в соответствии с требованиями будущей профессии более высокого (оптимального или завышенного) уровня рефлексивности у студентов-психологов.

Для детального анализа была применена процедура расщепления выборки по определенным критериям. Были образованы подгруппы по критериям возраста, формы обучения и степени профессионализации: А1 (33 человека, студенты 3-го курса дневного отделения специальности “Педагогика и психология”, средний возраст 20 лет) и А2 (56 человек, студенты 3-4-го курсов заочного отделения той же специальности, средний возраст 26 лет). Кроме того, для сравнения выделена сопоставимая подгруппа В1 (37 человек, студенты 3-го курса дневного отделения специальности “Физическая культура”, средний возраст 20 лет). Средние показатели по обеим методикам (МВД и МДР соответственно) выглядят следующим образом: группа А1 – 194,1 / 4,3 стен; группа А2 – 207,7 / 5,5 стен; группа В1 – 205,6 / 3,5 стен. Значения рефлексивности и метакогнитивности оказались выше в группе студентов-заочников и приближаются к оптимальному уровню, что объясняется наличием большего жизненного опыта и более осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности психолога-педагога. Подобную зависимость рефлексивности от возраста, стажа пребывания в профессии отмечают в своих исследованиях В. Н. Белкина, И. И. Ревякина (2003), А. В. Карпов (2004), И. М. Скитяева (2005).

Согласно результатам А. В. Карпова (2004), высокорефлексивные и низкорефлексивные испытуемые демонстрируют незначительные различия по общему показателю метакогнитивной включенности в деятельность, хотя у первых все-таки данный показатель несколько лучше. Но, как подчеркивает А. В. Карпов, метакогнитивные процессы реализуются в этих группах людей за счет различных стратегий и с разной степенью субъективной легкости. Высказывается предположение, что высокорефлексивные люди осуществляют метакогнитивный контроль за счет “природной”, изначальной “метакогнитивной одаренности”, а низкорефлексивные – за счет успешного сознательного обучения метакогнитивным стратегиям и навыкам (Карпов, Скитяева, 2005).

Метакогнитивный контроль за ходом осуществления профессиональных действий, по мнению ряда авторов (см. в: Карпов, 2004; Карпов, Скитяева, 2005), необходим для достижения наивысшего уровня профессионализации специалиста. Важной частью обучения при этом является обучение навыкам саморефлексии. А. А. Бизяева (1993), рассматривая зарубежный опыт по развитию рефлексии у будущих учителей, выделяет два основных направления обучающих действий. Один из подходов основан на выполнении тренирующих упражнений, побуждающих к самоанализу и осмыслению собственных профессиональных и личностных возможностей, и ориентирован на самостоятельную подготовку студента. Другой подход реализуется как метод рефлексивного обучения, который строится на вовлечении участников в процесс обучения-учения с последующим его анализом. Этот метод вызывает реальные отношения и переживания, активно стимулирует профессиональное мышление и действия стажеров в психологически реальной атмосфере педагогического взаимодействия.

Однако, как показывает практический опыт вузовской подготовки (Ляудис, 2000; Барышева, 2003; Ревякина, 2003; Модулина, 2008 и др.), становление метарефлексивной позиции у студентов проходит со значительными осложнениями. Особенно актуально это в отношении рефлексивных, метакогнитивных компонентов профессионального

мышления будущих педагогов-психологов. Затруднения студентов в ходе осуществления профессиональной деятельности часто вызываются недостаточностью рефлексивных умений, навыков грамотной рефлексии. Характерна слабая методическая наполненность данного процесса: рефлексивный компонент в обучении, как правило, выступает в виде отдельных, несистематизированных заданий, а не целостных образовательных технологий.

О. Б. Модулина (2008), анализируя логику и стадии становления рефлексивных процессов у педагогов, выделяет несколько уровней сформированности у них рефлексивной позиции: интуитивный, рецептурный, инструментальный, творческий, методологический. Таким образом, исходя из качественного описания этих уровней и опираясь на данные диагностического этапа, можно определить, что студенты группы А1 характеризуются интуитивной рефлексивной позицией и находятся в проблемной зоне профессионализации, поскольку показывают относительно невысокие результаты метакогнитивности и рефлексивности. Это противоречит требованиям будущей профессиональной деятельности педагога-психолога. Для того чтобы скорректировать сложившееся положение, были разработаны определенные шаги по развитию профессионально необходимых качеств у студентов.

Рефлексию можно рассматривать как способность индивида выти в исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью ее анализа, осмысления, оценки ее эффективности и прогнозирования ее дальнейшего развития (Бизяева, 1993). Педагогическая преподавательская практика как раз предоставляет широкое поле для развития рефлексивности у студентов данной группы.

Поэтому наш проект практики (второй этап исследования) включает в себя совокупность модулей (подготовительный, наблюдательно-методический, деятельностно-дидактический, деятельностно-просветительский, зачетно-аналитический) со специфическими задачами, содержанием и технологиями, причем каждый модуль завершается рефлексивным анализом выполнения студентом соответствующей функции (Барышева, 2003). Практическая учебно-преподавательская деятельность позволяет стимулировать у будущих специалистов процессы профессионального самоосознания. Рефлексия профессионально-деятельностных проявлений выделяется в этом случае как основное направление рефлексивного процесса. Имплицитно задается и второе направление рефлексивного процесса – рефлексия личностных проявлений. Она не предполагается главным предметом рассмотрения. Однако студенты, оказываясь в условиях насыщенной рефлексивно-обучающей среды, сами выходят на необходимость анализа своих личностных характеристик, которые способствуют или препятствуют оптимальной реализации профессиональной деятельности.

Для стимулирования и развития продуктивной деятельности педагогов-психологов применялся подход, характерной особенностью которого является направленность рефлексивного процесса и возможность управления им. Данная идея подкрепляется принципом и процедурой «трехсторонней рефлексии» при использовании технологии учебной супервизии. Благодаря этому каждый студент в течение педагогической практики неоднократно оказывался на разных уровнях мета-позиции (Барышева, 2006; Barysheva, 2008; Barysheva, 2009).

В результате обучающих воздействий на втором и третьем этапах исследования удалось изменить метакогнитивную направленность у части будущих педагогов-психологов и вывести их на более высокий уровень сформированности рефлексивной позиции – рецептурный и инструментальный, по терминологии О.Б.Модулиной (2008). Апробация нашего проекта рефлексивной модели обучения свидетельствует о достаточной плодотворности стратегии направленной рефлексии (Барышева, 2003, 2006).

Выводы и заключение

Для современного высшего образования актуальна проблема обеспечения условий развития рефлексивности будущих специалистов на ранних этапах профессионализации. Рефлексивная модель обучения позволяет создавать и применять различные мотивационно-стимулирующие средства для самореализации индивидуальных образовательных ресурсов и творческого потенциала обучаемых. Использование рефлексивного компонента в качестве методического приема усиливает переход к метапознавательной деятельности студентов, к осмыслению ими собственных приемов построения действий, к пониманию психологической основы действий своей профессиональной деятельности. Специально сконструированные процедуры и технологии способствуют рефлексивному становлению многих элементов профессионального сознания и профессионального опыта будущих педагогов-психологов. Таким образом, открывается возможность последовательного повышения уровней метакогнитивности и рефлексивности обучаемого. Применение рефлексивного подхода в обучении может привести к существенным положительным преобразованиям качества педагогического и психологического образования.

Литература

Barysheva, T. (2008). Psychological strategy of the directed reflection in teaching practice. In: V. Karandashev (Ed.). *Third International Conference on the Teaching of Psychology (ICTP-2008). Conference Proceedings*. Saint Petersburg, Russia.

Barysheva, T. (2009). Implementing self-reflection activities into teaching practice for students and trainees. In: Sh.McCarthy, V. Karandashev, M. Stevens, A.Thatcher, J.Jaafar, K.Moore, A.Trapp, Ch.Brewer, W.McKeachie, W.Gomes (Ed.). *Teaching Psychology around the World: Volume 2*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Барышева, Т.Д. (2003). Развитие рефлексивной позиции студентов-психологов в условиях преподавательской практики. В сб.: Т.Д.Барышева (науч.ред.) *Педагогическая практика: опыт, проблемы, технологии. (Проект «Новые гуманитарные практики».)* Сборник научных статей. Мурманск: МГПУ.

Барышева, Т.Д. (2006). Развитие рефлексивных компонентов профессионального мышления педагогов-психологов. В сб.: *Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции Федерации психологов образования России*. В 2-х тт. Т.1. Москва: ФПОР.

Белкина, В.Н., Ревякина, И.И. (2003). Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации. В журн.: *Ярославский педагогический вестник*. №1 (34). Ярославль: ЯГПУ.

Бизяева, А.А. (1993). *Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя*. Санкт-Петербург: РГПУ.

Карпов, А.В. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: Институт психологии РАН.

Карпов, А.В., Скитяева, И.М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Институт психологии РАН.

Ляудис, В.Я. (2000). *Методика преподавания психологии*. Москва: МГУ.

Модулина, О.Б. (2008). Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки. В журн.: *Ярославский педагогический вестник*. №2 (55). Ярославль: ЯГПУ.

Пантелеева, В.В. (2006). К проблеме использования рефлексивных методов обучения. В сб.: *Научно-культурологический журнал*, № 16 (138). www.regla.ru. 01.09.2006.

Summary

ASPECTS OF THE REFLECTIVE TEACHING MODEL IN PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

Tatyana Barysheva

Murmansk State Pedagogical University, Russia

In the paper the actual problem of modern professional education are examined. For the present stage of professional education some approaches to development of metacognitive, reflexive aspects of teacher's professional mentality are offered.

The main goal of professional education is development of professional mentality of students. Many researchers note a wide range of desirable qualities that should be developed at the undergraduate level of educational programs for successful future work in educational sphere. These qualities with an emphasis on the student's personality and professional development should be achieved through the process of self-development and self-planning. Teacher's activity demands high level of reflexive habits. But my diagnostic research of reflexivity has shown their low level of development at students- psychologists.

Development of metacognitive, reflexive aspects of professional mentality is important problem of modern professional education of the teachers- psychologists. The preparation of psychologists also includes their acquaintance to methodical problems of teaching activity, training to skills of teaching. Teaching practice in psychology is directed to the development of a set of methods and techniques of didactic work. The concept of reflection is an important system-building attribute of these processes. The structure of teaching practice consists of several modules with specific problems. Each module comes to the end with the analysis of performance by the student of corresponding teaching function. The analysis of performance is carried out by probationers of teaching function by the special criteria. Activation of a valuable metareflective position can be considered as the precondition of student's methodical skill.

In this article different techniques and procedures which contribute to intensive development of students' reflexive position are shown. The reflective model of training is focused on the professional growth and on the actualization of personal potential of the student. After studies in sequential strategy of directed reflection the output competence should be some kind of blending of skills, knowledge and evaluation competence.

Key words: *reflective model of training, processes of self-comprehension, metareflective position, professional growth.*

Advised by Janis Gedrovics, Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

Tatyana Barysheva

Lecturer, Murmansk State Pedagogical University, 20-21 Scherbakova Street, Murmansk, Russia.

Phone: +7921-16-17-508.

E-mail: tatiana_bar@inbox.ru

Website: <http://www.mspu.edu.ru/>