

На правах рукописи

**Трифорова Юлия Андреевна**

**Рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения  
профессиональной подготовки студентов  
(в условиях педагогического колледжа)**

19.00.07 – педагогическая психология

Автореферат  
диссертации на соискание учёной степени  
кандидата психологических наук

Томск – 2013

Работа выполнена на кафедре общей и педагогической психологии  
ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский государственный  
университет»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор  
**Красноярцева Ольга Михайловна**

Официальные оппоненты: **Серый Андрей Викторович**,  
доктор психологических наук, профессор  
кафедры социальной психологии и  
психосоциальных технологий, ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет»

**Файзулаева Елена Дмитриевна**,  
кандидат психологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой дошкольного  
образования и логопедии ФГБОУ ВПО  
«Томский государственный педагогический  
университет»

**Ведущая организация** ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный  
университет» (г. Барнаул)

Защита диссертации состоится 20 декабря 2013 года в 12:00 часов на  
заседании диссертационного совета Д 212.088.09 при ФГБОУ ВПО  
«Кемеровский государственный университет», по адресу: 650043, г. Кемерово,  
ул. Красная, 6, ауд. 8402.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГБОУ  
ВПО «Кемеровский государственный университет», по адресу: 650043,  
г. Кемерово, ул. Красная, 6; с авторефератом – на официальном сайте КемГУ:  
[www.kemsu.ru](http://www.kemsu.ru)

Автореферат разослан «19» ноября 2013 г.

Ученый секретарь  
диссертационного  
совета



Хакимова Нурия Равильевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Активное вовлечение всех субъектов образовательного процесса в проектирование и организацию образовательного пространства выступает сегодня в качестве одной из основных тенденций современного профессионального образования. Существенной характеристикой образовательной среды современного учреждения профессионального образования, готовящего педагогические кадры, выступает предоставление будущим учителям возможности рефлексивно оценивать свое участие в её проектировании в самом процессе профессионального обучения. Особую значимость эта проблема обретает в современных условиях, когда столь явно стали заявлять о себе две тенденции. С одной стороны, прогрессируют «ценностный нигилизм», смыслоутрата и отчуждение (Д.А. Леонтьев), развивается «виртуальная идентичность» (А.Г. Асмолов). С другой стороны, все более понятными становятся механизм преобразования культуры в мир личности, на которые указывал в свое время Л.С. Выготский, и, вместе с тем, меняются ценностные императивы педагогического труда, поскольку все более полно выявляется функция учителя как посредника между миром культуры и формирующимся миром ребенка. В многочисленных исследованиях отмечается, что профессия учителя центрирует весь образ жизни и образ мира человека, определяя ценностно-смысловой состав его бытия и оказывая формирующее воздействие на механизмы саморазвития и саморегуляции (И.В. Абакумова, Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, М.М. Кашапов, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Н.В. Кузьмина, И.О. Логинова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В.Серый и др.).

В этой связи особую актуальность обретает возможность организации особого рода психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки, позволяющего фиксировать и визуализировать динамику процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения студентов, происходящую во время овладения профессией. За последние десятилетия различные аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального обучения неоднократно выступали предметом специальных исследований (Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, О.С. Газман, М.И. Губанова, И.В. Дубровиной, В.Л. Кан-Калик, Н.Э. Касаткина, О.М. Краснорядцева, Г.В. Мухаметзянова, Е.И. Чернова и др.). Использование объяснительного потенциала системной антропологической психологии (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, В.И. Кабрин и др.) позволяет рассматривать психолого-образовательное сопровождение в контексте особой культуры социализации индивидуальности, формирующейся при реализации принципа соответствия среды возможностям человека, актуализации процессов саморазвития. При этом большое внимание уделяется таким параметрам образовательной среды как ценностно-целевой, актуализация и развитие социально-личностных ресурсов, развитие оптимальных стратегий жизнеосуществления, обеспечивающих эффективность и успех будущего специалиста (О.М. Краснорядцева, И.О. Логинова).

Научный интерес психологов к проблемам рефлексивного развития в процессе профессионального становления имеет свою историю (С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Г.А. Цукерман, С.Г. Косорецкий, О.В. Осипова, Т.В.Дмитриева, Н.Е. Седова, О.Б. Даутова, С.В. Христофорова, Н.В. Емелина,

О.М. Краснорядцева и др.), связанную с идеями оптимизации процессов обучения и гуманизации, с одновременной опорой исследователей на методологию развития познавательных процессов, заложенную С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др. Значимыми для задач данного исследования представляются модель рефлексивно-гуманистического образования (С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова); выделение в качестве наиболее значимого образовательного условия развития рефлексии специально организованной рефлексивной среды, способствующей самоисследованию и коррекции профессиональных ресурсов (Н.В. Емелина); описание психологических механизмов становления рефлексивных возможностей личности в мыслительной деятельности (С.Э. Ковалёв); развитие рефлексивности как условия перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира (И.А. Тепленева) и как условия гармонизации процессов смыслового самосознания (Е.Д. Файзулаева), определение эмоционально-ценностных оснований рефлексивной оценки жизненного самоосуществления (Е.В. Четошникова).

Проблема, на решение которой направлено данное исследование, заключается в обнаружении тех средств и приемов, которыми можно активизировать рефлексивные процессы у будущих учителей на разных стадиях профессионализации. Формирование у будущих педагогов способности к рефлексии, культуры самоосмысления становится сегодня одной из существенных задач психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа.

**Целью** исследования является выявление эффективности рефлексивных форм психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки студентов в условиях педагогического колледжа.

**Объект** исследования – психолого-образовательное сопровождение процесса профессиональной подготовки.

**Предмет** исследования – рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки студентов в условиях педагогического колледжа

**Гипотеза исследования** состоит в представленных для верификации предположениях, заключающихся в том, что:

- посредством специальных рефлексивных форм психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки будущих педагогов создается особая образовательная среда, в которой полученные студентами предметные и психолого-педагогические знания обретают смысл, становясь «живым знанием», значимым для успешного овладения профессией; создаётся пространство для профессионального самоопределения, обеспечивающего гармонизацию становления профессиональной идентичности;

- психологическая атмосфера студенческой группы является одним из условий актуализации рефлексивной деятельности.

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ роли рефлексии в становлении профессионального сознания и рассмотреть возможности рефлексивных форм психолого-образовательного сопровождения.

2. Разработать программу психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки в условиях педагогического колледжа, использующую рефлексивные формы организации образовательного процесса.

3. Выявить психодиагностические и психодидактические возможности рефлексивных форм организации психолого-образовательного сопровождения в процессе его апробации.

4. Рассмотреть особенности развития рефлексивной деятельности в процессах групповой динамики при реализации рефлексивных форм психолого-образовательного сопровождения.

5. Рассмотреть динамику профессиональной идентичности при реализации психолого-образовательного сопровождения.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили культурно-историческая теория Л.С. Выготского и обозначенный в ней принцип системной детерминации, теория психологических систем В.Е. Ключко и её применение в организации психолого-образовательного сопровождения (О.М. Краснорядцева); исследования в русле деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Э.В. Галажинский, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Я.А. Пономарев, В.А.Петровский, О.К. Тихомиров и др.); теоретические и экспериментальные исследования рефлексии и её сущности (А.В. Карпов, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, В.П. Зинченко); трансформальное понимание идентичности (О.В. Лукьянов).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы исследования использовались следующие **методы и методики**:

– теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования;

– методы сбора эмпирических данных: апробированная методика активного наблюдения модальности рефлексивной деятельности; психосемантический метод; экспресс-опросник профессиональной ментальности педагога (В.Е. Ключко, О.М.Краснорядцева); опросник психологической атмосферы А. Фидлера; включенное наблюдение, беседа, анкетирование; анализ продуктов деятельности (рефлексивные самоотчёты);

– методы количественной обработки данных: коэффициенты парных корреляций Пирсона и Спирмена; факторный анализ, а также кластерный анализ.

#### **Выборка и этапы исследования:**

Первый этап (2010 – 2011 гг.) – изучение и анализ психологической и психолого-педагогической литературы по проблемам исследования, определение целей и задач, формулирование основных гипотез. Запуск пилотажного исследования.

Второй этап (2011 – 2012 гг.) – разработка исследовательской программы и подбор диагностического инструментария. Запуск программы психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки.

Третий этап (2012 – 2013 гг.) – проведение основного эмпирического исследования, количественный и качественный анализ результатов исследования с применением методов математической статистики, формулирование выводов, оформление текста диссертации.

В исследовании приняли участие студенты трёх курсов Томского государственного педагогического колледжа по специальности «преподавание в начальных классах» (всего 170 человек).

**Достоверность и обоснованность результатов** обеспечены исходной методологической обоснованностью исследования, использованием апробированных методик, адекватных поставленной цели, задачам, предмету и логике исследования, использованием качественно-количественных методов анализа результатов, репрезентативностью объема выборки участников исследования и статистической значимостью эмпирических данных.

**Научная новизна результатов исследования** заключается в том, что:

1. Показано, что процессы рефлексии определяют становление профессиональной позиции педагога. На этапе получения профессии молодыми людьми они вовлечены в ценностно-смысловое самоопределение личности, самообучение, ассимиляцию и интерпретацию профессионального опыта, на основе чего определяется траектория профессионального саморазвития.

2. Определена психо-дидактическая структура и раскрыты психодиагностические возможности рефлексивного семинара как эффективной формы психолого-образовательного сопровождения профессионального саморазвития студентов в условиях педагогического колледжа.

3. Выделены параметры, определяющие модальность рефлексивной деятельности студентов на этапе профессиональной подготовки (готовность к осмыслению, характер аргументации, диалогичность, эмоциональный фон).

4. Эмпирически выявлены три типа модальности рефлексивной деятельности студентов педагогического колледжа, доминирующие у них на этапе профессиональной подготовки («позитивный», «малодифференцированный» и «противоречивый»).

5. Определен феномен сензитивности к смыслу текста, обнаруживаемый при работе студентов с профессиональными текстами, как атрибут позитивной модальности рефлексии, а также варианты отсутствия подобной сензитивности.

6. Показано существование связи психологической атмосферы группы и доминирующей модальности рефлексивной деятельности. Неблагоприятный психологический климат является препятствием актуализации рефлексивной деятельности; однако для тех респондентов, у кого рефлексивная деятельность развита на достаточном уровне, – психологический климат не является значимым фактором.

7. Экспериментально доказано, что посредством специально организованных образовательных условий, актуализирующих рефлексивную деятельность студентов, происходит гармонизация профессиональной идентичности.

**Теоретическая значимость исследования:**

1. Расширено представление об антропологическом эффекте рефлексивных форм психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки, проявляющемся в обеспечении выхода к механизмам смыслообразования, в основе которого лежит взаимоотношение между многомерным миром человека и системой его объективных отношений к миру.

2. Обосновано, что рефлексия является значимым фактором интеграции самоидентификаций на этапе вхождения в учебно-профессиональную деятельность, а также участвует в гармонизации идентичности учителя на последующих этапах овладения профессией

3. Эффективные формы психолого-образовательного сопровождения рассмотрены с точки зрения возможностей управления процессами становления профессиональной идентичности и развития профессиональной позиции педагога.

#### **Практическая значимость исследования:**

Представленная в работе программа психолого-образовательного сопровождения может быть реализована в работе психологической службы высших и средних специальных образовательных учреждений с целью улучшения качества профессионального обучения студентов с разным уровнем профессиональной рефлексии. Представленные в исследовании формы работы позволяют создать образовательные условия развития профессиональной мотивации обучающихся, решения проблем профессионального самоопределения, повышения уровня рефлексивной компетенции.

В программе психолого-образовательного сопровождения представлена активная психологическая диагностика рефлексивного уровня участников образовательного процесса, их рефлексивной модальности, типов идентификации с получаемой профессией. Описанная психодиагностическая составляющая может являться самостоятельным инструментарием при изучении динамических аспектов рефлексии и профессиональной идентичности в образовательном процессе.

Программа психолого-образовательного сопровождения используется в качестве компонента программы развития Томского государственного педагогического колледжа; задействованные в ней рефлексивные формы работы включены в образовательный курс «Психология развития личности», а также в модули учебной и профессиональной практики «Преподавание по программам начального общего образования».

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки учителя (рефлексивный семинар, баллинтовские группы, аналитический практикум и др.), организуемые как внешне-практическая учебная групповая деятельность, переходящая затем во внутреннюю активность личности студента, открывают новые возможности для фиксации и визуализации динамики процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения на этапе профессиональной подготовки будущих учителей.

2. Рефлексивная деятельность выступает значимой составляющей процесса становления профессиональной идентичности будущих педагогов. Существует зависимость между изначальной модальностью рефлексивной деятельности, её динамикой в процессе получения профессии и гармонизацией становления профессиональной идентичности.

3. Актуализация рефлексивной деятельности в рамках психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей позволяет дифференцировать доминирующие у студентов педагогического колледжа модальности рефлексивной деятельности («позитивная», «малодифференцированная» и «противоречивая»).

4. Феномен сензитивности к смыслу текста является атрибутом позитивной модальности рефлексии.

**Апробация результатов работы.** По теме диссертации опубликовано 9 научных работ, общим объемом 3,39 печатных листа. Основные идеи и научные результаты

были представлены на Международных (Москва 2013) и Всероссийских (Томск 2010, 2012, Кемерово 2011) научно-практических конференциях.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 232 наименований, и 2 приложений. В тексте содержится 17 рисунков, 15 таблиц.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** определена актуальность темы, сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза, задачи и методы исследования, обосновано его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Проблемы рефлексивного развития будущего педагога в процессе профессионального обучения»** рассматриваются подходы к изучению профессионального становления учителя, анализируются возможности психолого-образовательного сопровождения процесса профессиональной подготовки.

В параграфе 1.1 рассмотрены актуальные направления развития психолого-педагогических компетенций в процессе профессиональной подготовки. Акцентируется внимание на категориальной базе компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман, О.Ю. Маркова, В.И. Слободчиков, В.В.Гузеев, О.Е. Лебедев, Н.А. Гончарова). В процессе анализа выявлена трудность «распределения» отдельных компетенций, предложенных образовательными стандартами, по дисциплинам и годам обучения. Эта сложность связывается с системным характером компетенций, подчёркивается, что и способ их формирования должен быть системным и комплексным.

В обзоре показано, что к современным методам формирования профессиональных компетенций относятся технологии полного усвоения (знаниево-центрированный подход), концентрированного и модульного обучения, предполагающие глубокое погружение обучающихся в предмет за счёт объединения уроков в специфические блоки при сокращении числа изучаемых предметов параллельно. Также описаны методы «развития профессионального интеллекта», которые составляют метод развития критического мышления, проблемное обучение, технология контекстного обучения, метод портфолио. Технологии направлены на развитие синтетических и аналитических способностей, обобщения, смысловых интерпретаций образовательной ситуации и процесса становления.

Отдельное внимание уделено методам формирования педагогических компетенций, моделирующих педагогические ситуации (деловые и ролевые игры, метод кейсов и др.). Акцентируется, что для формирования профессиональной компетентности наиболее важным является участие обучающихся в практической деятельности.

В параграфе 1.2 рассматриваются возможности психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки учителя. Достаточно распространённым является психолого-педагогический сопровождающий подход, направленный на осуществление перехода обучающимися от внешней «регуляции активности», изначально заложенной образовательным процессом, к саморегуляции. В таком случае существует опасность ограничения процессов саморазвития, поскольку для студента предполагается некоторый «правильный» сценарий творческой активности, который должен быть освоен в результате сопровождения.



В работе показано, что психолого-педагогическое сопровождение имеет достаточно широкий спектр направлений: сопровождение инновационной активности, развития субъектности, педагогической рефлексивности, формирования социальной компетентности и т.д. При этом важным в данном направлении (И.В. Дубровина, В.Л. Кан-Калик, Т.В. Дмитриева, Н.Е. Седова, Е.А. Печенина, Л.А. Новосёлова, Т.Н. Гущина, Т.Г. Пушкарёва) можно считать аспект проблематизации содержания сопровождения, а также ориентацию на формы взаимодействия и совместной деятельности. Анализ составляющих компонентов сопровождения позволил определить, что на сегодняшний день в центре внимания исследователей находится конструкт «образовательная среда», которая обеспечивает вариативность выбора в различных направлениях деятельности.

В результате проведенного анализа было определено, что сегодня психолого-образовательное сопровождение представляет новую культуру социализации индивидуальности, формирующейся при реализации принципа соответствия среды возможностям человека. Так, О.М. Краснорядцева рассматривает параметры образовательной среды и аспекты организации образовательного процесса: ценностно-целевой, актуализация и развитие социально-личностных ресурсов, развитие оптимальных жизненных стратегий и стилей деятельности, обеспечивающих эффективность и успех будущего специалиста.

В параграфе 1.3 проведён теоретический анализ возможностей влияния рефлексии на становление профессионально-педагогической позиции. Показано, что рефлексивные процессы вовлекаются в ценностно-смысловое самоопределение личности, самообучение, ассимиляцию и интерпретацию профессионального опыта, определяя при этом траектории саморазвития (В.И. Слободчиков, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, И.А. Кони́на, Е.В. Пискунова, А.А. Бизяева, Н.В. Емелина). Рефлексия определена как детерминатор организации творческого мышления, также она включается в механизм возникновения психологических новообразований, в том числе в процесс «вписывания» новых смыслов и ценностей в образ мира.

В условиях специально организованного образовательного пространства развитие рефлексии проявляется в изменении содержания деятельности и в изменениях структуры ценностно-смысловых аспектов образа мира и образа жизни человека (И.А. Тепленёва). Рефлексия позволяет участникам образовательного процесса организовывать и фиксировать результат состояния саморазвития и причин его динамики (позитивной или негативной). Также показано, что педагогическая рефлексия предполагает взаимооценку, «взаимоотображение» участников образовательного процесса, «проникновение» педагога во внутренний мир обучающегося (Н.В. Емелина). Тогда особой образовательной задачей становится предоставление возможности будущим учителям в процессе обучения участвовать в проектировании образовательной среды, отвечающей их потенциалу, отслеживать её качества и параметры, рефлексивно оценивать свой вклад в её преобразование.

В работе описана новая форма организации образовательного процесса – рефлексивный семинар, с помощью которого представляется возможным фиксировать с последующей рефлексией (в дальнейшем обсуждении) изменения, происходящие с обучающимися (О.М. Краснорядцева). Рефлексивная актуализация изменений студентов, которые происходят в различных образовательных ситуациях, даёт новые возможности в самопознании и освоении социально-коммуникативными

компетенциями, стимулирует стремление к профессиональному и личностному саморазвитию.

В параграфе 1.4 получает освещение вопрос участия рефлексии в развитии профессиональной идентичности педагога. В рамках системного антропологического подхода профессиональная идентичность рассматривается как «вплетённая» в общий процесс идентичности человека, она является «подвижной границей», динамичным процессом, включающим идентификации с ролевыми и функционально-деятельностными характеристиками. Условием рациональной устойчивости в её движении является самоидентичность (О.В. Лукьянов).

Представлен анализ работ педагогов-практиков, в которых неоднократно подчёркивается участие рефлексии в целеполагании, установлении и регулировании адекватных требований к себе на основе соотнесения предъявляемых извне требований, ситуационной специфики самого субъекта (Н.В. Емелина, О.Б. Даутова, С.В. Христофорова, Н.Г. Суворова, Е.В. Пискунова). Показано, что рефлексия определяет процесс самоидентификации учителя со сложившейся педагогической ситуацией, с её компонентами: учащимися, ролью учителя, условиями развития участников образовательного процесса, средой, содержанием обучения, педагогическими технологиями (Н.Г. Суворова). В этом ключе педагогическая рефлексия в деятельности представлена процессом последовательных действий от затруднения к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него. Рефлексия как комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности приводит к осознанию себя как профессионала.

Концептуально обосновано, что рефлексия выступает опосредующим звеном в профессиональном самоопределении, интеграции самоидентификаций на этапе вхождения в учебно-профессиональную деятельность, также участвует в гармонизации идентичности учителя на последующих этапах овладения профессией (И.В. Слободчиков, Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, О.М. Краснорядцева).

Во второй главе **«Пилотажное исследование особенностей рефлексивной деятельности студентов педагогического колледжа»** представлены результаты лонгитюдного исследования психодидактических и психодиагностических возможностей рефлексивного семинара на этапе профессиональной подготовки учителя.

В параграфах 2.1 и 2.2 описана психо-дидактическая структура рефлексивного семинара как эффективной формы психолого-образовательного сопровождения. Содержание предлагаемых студентам заданий рефлексивного характера касалось конкретизации, опредмечивания имеющихся у них сведений о специфике личностных качеств, значимых для успешного овладения профессией и профессиональных компетенций, путём сопоставления анализа результатов самооценки и групповой экспертной оценки. Выделено и описано 4 параметра, определяющих модальность рефлексивной деятельности:

- 1) готовность к осмыслению;
- 2) характер аргументации;
- 3) диалогичность;
- 4) эмоциональный фон.

Для каждого параметра рефлексивной деятельности были выделены определяющие поведенческие единицы, не всегда соразмерные по выраженности и частоте встречаемости, но обладающие явной значимостью для определения характера рефлексии.

Выделены и описаны модальности рефлексивной деятельности на семинаре:

- 1) рефлексия «позитивного» характера;
- 2) рефлексия «малодифференцированного», невыраженного характера;
- 3) «противоречивого», непоследовательного характера (Рис.1).



Рис. 1. Соотношение модальностей рефлексивной деятельности студентов

Посредством психосемантического анализа текстов бесед студентов выделены категории, соответствующие трём формам профессионального самоопределения: 1) студенты, идентифицирующие себя с получаемой профессией (46%); 2) студенты, не идентифицирующие себя с получаемой профессией (16%); 3) студенты с неопределённой профессиональной идентичностью (38%). При этом семантические категории, характеризующие значимость профессии учителя для студента, распределились по группам:

- 1) возможность достичь признания и уважения (28%);
- 2) творчество (18%);
- 3) соответствует моим способностям (28%);
- 4) моё призвание, возможность реализовать (22%);
- 5) работа с детьми (38%);
- 6) возможность принести пользу людям (16%).

Семантические категории отражают диапазон смыслов профессии, поэтому он оказался шире у респондентов, связывающих с преподаванием свою жизнь. Меньше всего представлен смысловой спектр тех, кто не идентифицирует себя с получаемой специальностью, в нём представлены лишь категории «творчество», «соответствие способностям», и «любовь к детям». В случаях неопределённой профессиональной идентификации отсутствуют категории «призвания» и «пользы для людей».

В параграфе 2.3 представлены результаты исследования взаимосвязи модальности рефлексивной деятельности первокурсников с особенностями профессиональной идентификации. В описанном исследовании для работы студентам были предложены тексты, отражающие ценностные позиции подхода с предметно-знаниевой

ориентированностью, а также тексты, описывающие ценностные аспекты личностно-ориентированного подхода.

Значительная часть респондентов при аргументации своей точки зрения смешивала понятия предметно-знаниевого и личностно ориентированного подходов, интерпретируя точку зрения автора вплоть до совершенно противоположной. Студенты могли придерживаться одной педагогической установки, заявляя при этом предпочтительным для себя другой текст. Ещё одной яркой особенностью в таких случаях являлась фиксация внимания на второстепенных идеях эссе при отсутствии видения смысла текста в целом. Результаты исследования показали, что сензитивность к логике авторской аргументации и смыслу текста наблюдалась у 41% студентов (Рис.2). Дано феноменологическое описание случаев проявления сензитивности к смыслу текста и случаев её отсутствия.

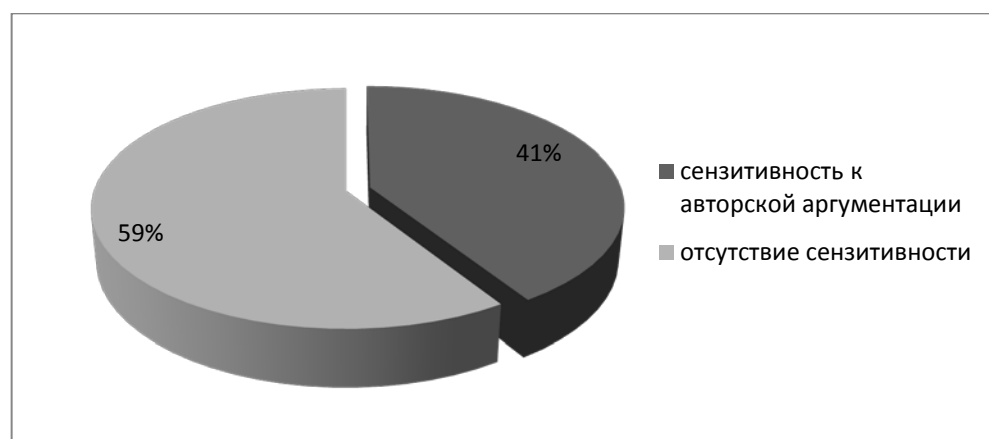


Рис. 2. Сензитивность студентов к смыслу текста

В параграфе 2.4 сензитивность к смыслу текста рассматривается как характеристика продуктивной рефлексивной деятельности. Так, частота встречаемости «сензитивности» при малодифференцированном характере рефлексивной деятельности – 0%, при противоречивом характере рефлексивной деятельности – 56% (из общих 18% проявлений пр.реф.), при позитивном характере рефлексивной деятельности – 61%. В работе делается предположение, что за сензитивностью к смыслу текста должна скрываться специфическая особенность мышления, определяющая пути решения и результат мыслительного процесса.

Респонденты расделились по разнице в аргументации при выборе знаниево-ориентированного текста:

1. Студенты, не замечающие смысловой специфики выбранного текста. Такие респонденты фиксировались на второстепенных аспектах эссе, а зачастую использовали в аргументации гуманистические идеи, не отражённые в тексте или входящие в прямое противоречие с содержанием текста. Именно подобные случаи обозначены в исследовании как «Отсутствие сензитивности к смыслу текста и авторской аргументации».

2. Студенты, осознающие смысл текста и безошибочно определяющие его педагогический стиль. Такие студенты выбирали данный текст осознанно, руководствуясь определёнными жизненными установками. У них присутствовала убеждённость в том, что позиция, выраженная в тексте, эффективна, и зачастую они могли логично обосновать недостатки текстов с противоположной позицией. Молодые

люди активно включались в общую дискуссию, обогащая её и стимулируя рефлексивную деятельность других участников обсуждения. В этих случаях у респондентов имел место позитивный характер рефлексивной деятельности, а также присутствовала сензитивность к смыслу текста и авторской аргументации.

В параграфе 2.5 обозначены возможности проявления особенностей рефлексивной деятельности в процессах групповой динамики. Студентам была предложена методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера. Описано её содержание и специфика, заключающаяся в методе семантического дифференциала, приводятся результаты её применения.

Проведено сопоставление данных методики оценки психологической атмосферы и соотношения модальностей рефлексивной деятельности в учебных группах. Зафиксировано, что в группах с высоким процентом проявлений позитивной модальности рефлексивной деятельности, как правило, наблюдается более высокий уровень удовлетворённости психологической атмосферой. Рисунок 3 иллюстрирует (на примере четырёх учебных групп) процентное соотношение характеристик «враждебность», «несогласованность» и позитивной рефлексивной деятельности. Относительно низкий процент рефлексии позитивной модальности сопровождается относительно высокими оценками неудовлетворённости психологической атмосферой. И, напротив, высокий процент позитивной рефлексии в группе сопровождается относительно высокими оценками удовлетворённости психологической атмосферы.

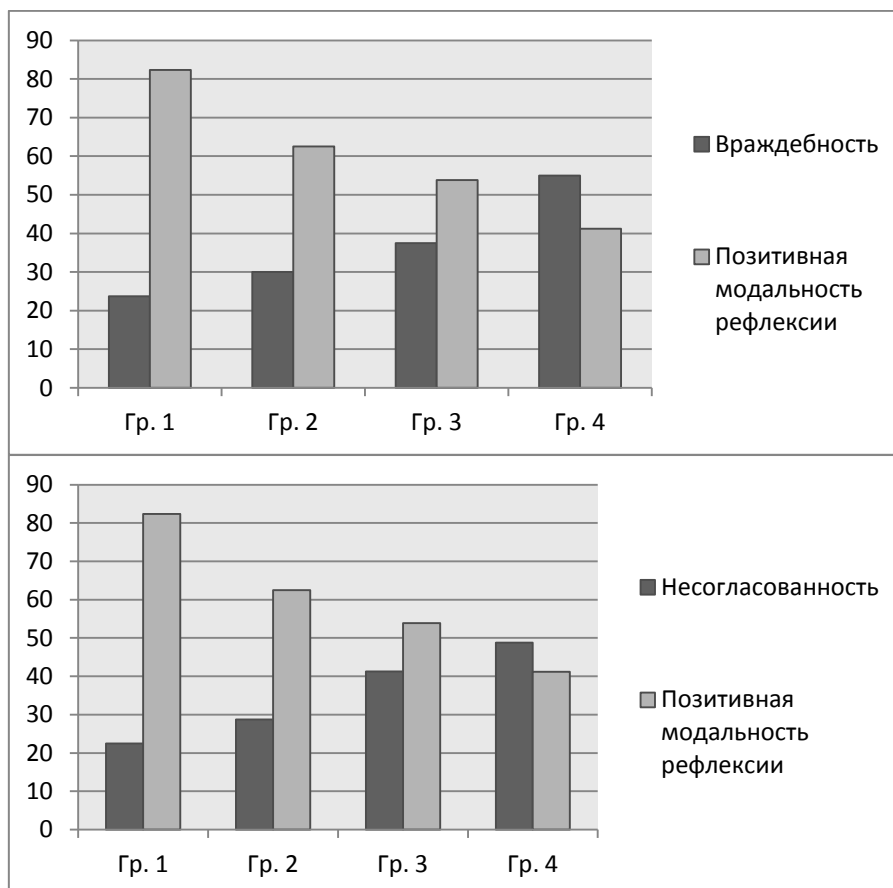


Рис. 3. Соотношение психологической атмосферы и модальности рефлексии

В третьей главе «Разработка и апробация психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки в условиях педагогического колледжа» представлены результаты апробации разработанного психолого-образовательного сопровождения.

В параграфе 3.1 описаны рефлексивные формы образовательной работы:

1. Рефлексивный семинар-практикум. Результаты работы респондентов с опросником профессиональной ментальности (В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцева) продемонстрировали на промежуточном этапе достаточно низкую степень принятия как ценностей директивного, так и не директивного подходов (52%). Об этом же свидетельствуют интерпретации опросника – лишь 24% респондентов распознали обе позиции в тексте, что также согласуется с данными о сензитивности смысла текста на первом этапе рефлексивных семинаров. Молодые люди отмечали, что при подготовке собственных уроков их, в основном волнует решение конкретных (порой инструментальных) задач. Таким образом, ценностные основания педагогической деятельности в сознании респондентов уходят на второй план.



Рис. 4. Интерпретация смысла утверждений респондентами

2. «Балинтовская группа» с обсуждением эмоциональных реакций в конфликтных педагогических ситуациях.

В процессе работы обнаружилась достаточно невысокая зрелость респондентов в способности понимать и интерпретировать собственные эмоциональные реакции во время проведения урока. Большинство респондентов отмечали появление эмоции раздражения при конфликтном поведении учеников (по схеме Р. Дрейкурса), не вдаваясь в анализ его появления. Умение понимать собственные эмоции является составляющей рефлексивной компетенции и имеет особое значение при выстраивании адекватного педагогического общения. В связи с этим, в условиях педагогического колледжа должно уделяться особое внимание формам отслеживания своих эмоций в профессиональной деятельности и акцентированию значимости роли эмоций в рефлексивной саморегуляции.



Рис. 5. Идентификация эмоциональных реакций при конфликтных ситуациях на уроке

3. Работа с текстами, описывающими профессиональные позиции (Ш. Амонашвили, Я. Корчак). Этот этап стал заключительным в работе респондентов с текстами, направленными на прояснение вопросов профессионального самоопределения; он позволил зафиксировать изменения в проявлениях чувствительности к смыслу текста по итогам работы рефлексивных семинаров.

4. Заключительный этап рефлексивных семинаров «Выбор профессионального пути» в форме обсуждения профессиональных качеств участников, осознанности их профессионального выбора. Участникам предлагалось оценить компетентность друг друга в баллах по приведённому списку общепедагогических профессиональных компетенций. На самих семинарах каждому студенту предоставлялись средние значения оценки группой его профессиональных качеств. Участникам исследования предлагалось проанализировать полученные результаты, сопоставить их с собственной оценкой своих качеств, аргументировать согласие или несогласие с результатами.

В параграфе 3.2 психологическая атмосфера в группе рассматривается как фактор актуализации рефлексивной деятельности. Анализ обнаружил сильную корреляционную связь между показателями психологического климата и противоречивой модальностью рефлексивной деятельности, а также сильную отрицательную корреляционную связь между показателями психологической атмосферы и малодифференцированной модальности рефлексивной деятельности. Помимо этого, обнаружили отрицательные корреляционные связи между чувствительностью к смыслу текста и малодифференцированной модальностью.

Наличие значимых корреляционных связей позволило использовать факторный анализ для сокращения числа показателей и определения структуры взаимосвязей между ними, то есть проведения классификации на корреляционной основе. Высокие факторные нагрузки показателей распределились по факторам, имеющим наибольший вес следующим образом:

Фактор 1 (Ф1) – наиболее весомый (0,516), характеризуется показателями малодифференцированной модальности рефлексивной деятельности, связанной отрицательной корреляционной связью с показателями психологической атмосферы и противоречивой модальности рефлексии (чем больше значения малодифференцированной рефлексии, тем ниже значения психологической атмосферы

(низкие значения атмосферы говорят о благоприятности) и противоречивой рефлексии).

Фактор 2 (Ф2) – менее весомый (0,254), характеризуется в основном показателями позитивной рефлексивной деятельности. Таким образом, фактор Ф2 интерпретируется как значение позитивной рефлексии (чем больше по оси Ф2, тем больше значение позитивной рефлексии, а чем меньше по оси Ф2, тем меньше значение позитивной рефлексии).

Фактор 3 (Ф3) – менее весомый (0,225), характеризуется в основном показателями сензитивности к смыслу текста. Таким образом, фактор Ф3 интерпретируется как значения сензитивности к смыслу (чем выше по оси Ф3, тем больше значение сензитивности, а чем ниже по оси Ф3, тем меньше значение сензитивности).

На основании этих данных проводился кластерный анализ. В него были включены показатели соотношений модальностей рефлексивной деятельности, соотношения сензитивности к смыслу текста в учебных группах первого и второго курса, а также средние значения оценок психологической атмосферы. Измерениями кластеризации выступили учебные группы. Была получена устойчивая по отношению к разным мерам близости (евклидово расстояние, расстояние городских кварталов, расстояние Чебышева) и к разным правилам объединения двух кластеров (метод Уорда, метод полной связи) 4-х кластерная модель измерений (С1-9), которая согласно  $\lambda$ -критерию Уилкса сильно значимо (на уровне  $p \approx 0,004$ ) различает 4 кластера измерений по совокупности Ф1, Ф2 и Ф3.

Составляющие кластеры.

1. (С-9; С-5). В кластер включены группы с относительно высокими (неблагоприятными) показателями психологической атмосферы (4,11-4,53). Группы характеризуются мало представленной позитивной рефлексивной деятельностью (около 30%). При этом на противоречивую модальность рефлексивной деятельности приходится от 55% до 75%. Поскольку противоречивая рефлексивная деятельность критериально тесно завязана на отрицательных эмоциональных переживаниях в процессе групповых обсуждений, сочетание в кластере высоких оценок неудовлетворённости и широкой представленности рефлексии противоречивой модальности выглядит логичным.

2. Кластеры (С-7; С-2) и (С-3; С-1). В кластеры включены группы с относительно низкими (благоприятными) показателями психологической атмосферы (2-2,91) при разбросе соотношения рефлексивной деятельности от 0,28 до 0,58; противоречивой модальности рефлексии от 0 до 0,55; малодифференцированной модальности от 0,41 до 0,72. При этом сензитивность к смыслу текста колеблется от 0,16 до 0,68.

Таким образом, максимально благоприятные значения психологической атмосферы в группе не являются однозначным основанием продуктивной рефлексии. Более того, самые низкие значения психологической атмосферы сопровождались в двух группах минимальной представленностью позитивной модальности рефлексии и сензитивности к смыслу текста. Предположительно, столь низкие оценки атмосферы в действительности могут скрывать формальное отношение к опросу, характерное для респондентов с малодифференцированной рефлексией, а также отсутствие чувствительности к внутригрупповым взаимоотношениям, что может коррелировать с низкой чувствительностью к смыслу.



3. Кластер (С-8; С-6; С-4). Характеризует группы с достаточно благоприятной психологической атмосферой (3,8-3,34), то есть, в среднем, значения на единицу превышают показатели психологической атмосферы в кластерах С-7,С-2; С-3,С-1. Соотношение позитивной модальности рефлексивной деятельности здесь варьирует в пределах 75%-76%, соответственно, при относительно низких проявлениях малодифференцированной и противоречивой модальностей и высоких проявлениях 53%-75% сензитивности к смыслу текста.

Выявлено, что ярко проявленной позитивной рефлексии в группе соответствуют относительно низкие (благоприятные) оценки психологической атмосферы, но не предельно низкие. При этом фиксируется выраженная тенденция, что наиболее благоприятные оценки психологической атмосферы коррелируют с широкой представленностью в группе малодифференцированной рефлексии. Также показано сохранение тенденции преобладания противоречивой модальности рефлексивной деятельности в группах с наиболее негативными оценками психологической атмосферы. В исследовании делается заключение, что неблагоприятный психологический климат группы является препятствием к актуализации рефлексивной деятельности; однако для тех респондентов, у кого рефлексивная деятельность развита на достаточном уровне – психологический климат не является значимым фактором.

В параграфе 3.3 обсуждается динамика результатов психолого-образовательного сопровождения. Отмечен рост проявлений рефлексии позитивной модальности при сокращении проявлений малодифференцированной и противоречивой модальности.

Таблица 1

Характер рефлексии	Апрель-Май 2012	Апрель 2013
Позитивный	44%	61%
Малодифференцированный	38%	31%
Противоречивый	18%	8%

На заключительном этапе рефлексивных семинаров для обсуждения респондентам были предложены тексты Ш. Амонашвили, Я. Корчака, описывающие ценностные позиции педагога. Фиксировались проявления сензитивности к смыслу текста и авторской аргументации. Был обнаружен рост сензитивности.

Отмечено, что проявления сензитивности к смыслу текста наблюдались у респондентов, обнаруживших живой эмоциональный отклик по отношению к содержанию текстов, при этом позиция становилась личностной, респонденты сопоставляли собственные установки и ценности и предложенные автором.

Первый этап

Заключительный этап

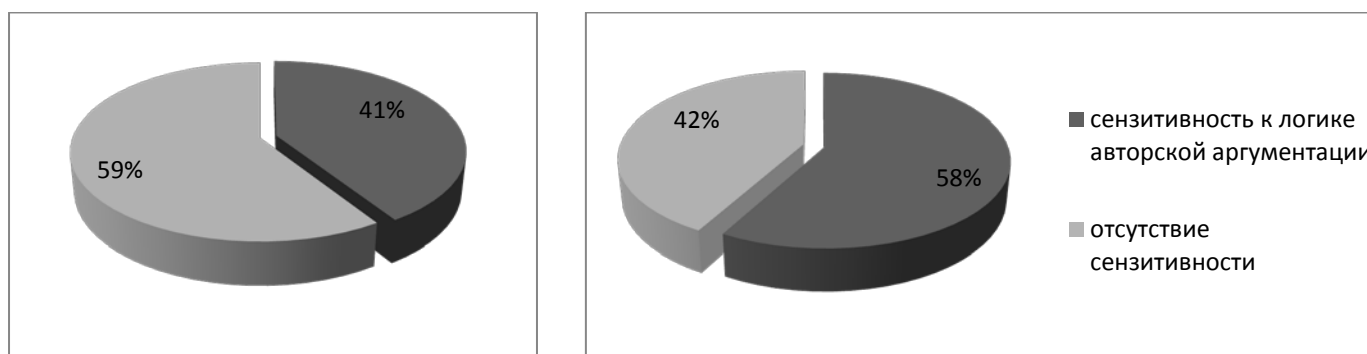


Рис. 6. Сензитивность к смыслу текста на этапах рефлексивных семинаров

Также зафиксировано изменение соотношения респондентов с различной профессиональной идентификацией. Респонденты с непроявленной профессиональной идентификацией (18%) в процессе реализации программы начали видеть в профессии учителя возможность собственной реализации. У таких студентов высказывания приобрели специфику: «Теперь я думаю, что смогу...», «Я могу себя представить в этой роли...» и др. При этом количество студентов, у которых отсутствовала идентификация с профессией преподавателя, фактически не изменилось.

Выявлено, что по сравнению с первым этапом исследования, стандартное отклонение в семантических категориях группы с непроявленной профессиональной идентификацией увеличилось на 0,226162, что может свидетельствовать об увеличении дифференциации в оценках своих способностей, умений и «дефицитов», конкретизации представлений о собственных профессиональных способностях и возможностях.

Первый этап

Заключительный этап

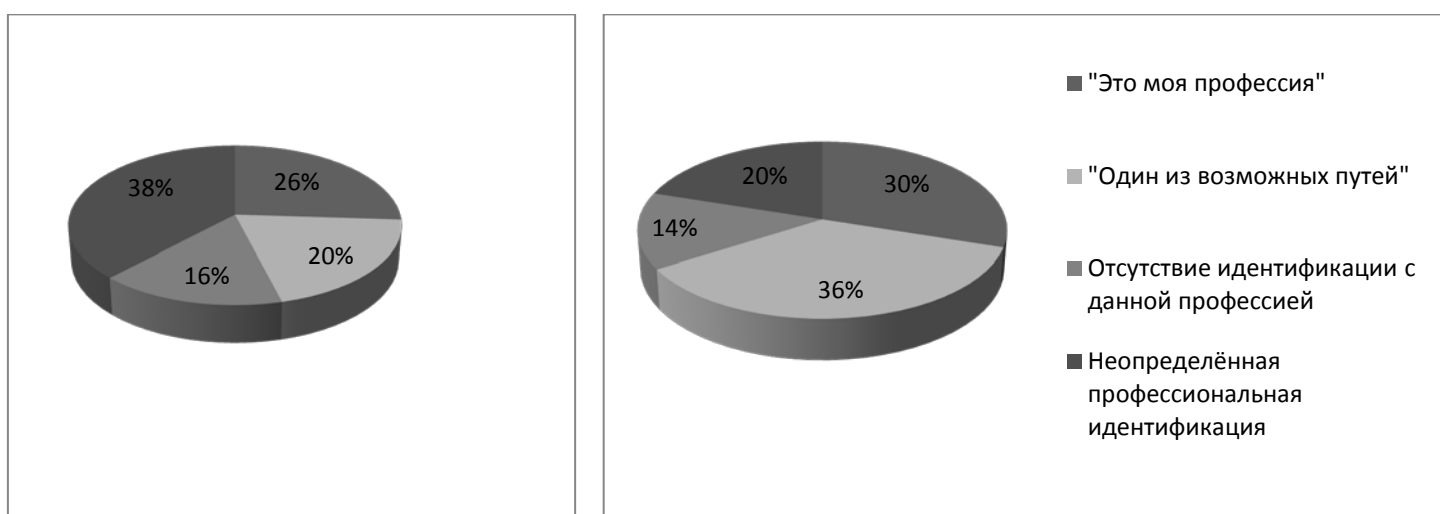


Рисунок 7. Виды идентификации на разных этапах работы семинаров

Выявлены изменения в распределении семантических категорий значимости профессии.

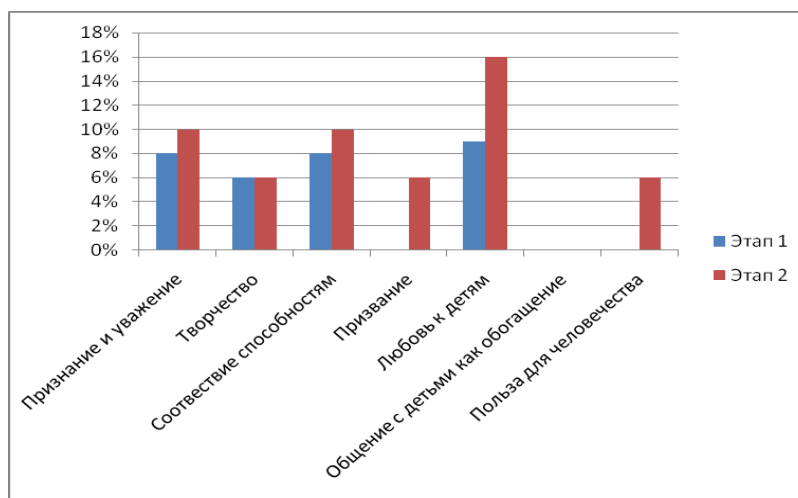


Рис. 8. Семантические категории неопределённой профессиональной идентификации на первом и заключительном этапах работы

Таблица 2

Распределение семантических категорий значимости профессии на первом и заключительном этапах программы

	Идентификация с профессией		Отсутствие идентификации с профессией		Неопределённая профессиональная идентификация	
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Признание и уважение	20%	16%	-	-	8%	10%
Творчество	8%	10%	4%	2%	6%	6%
Соответствие способностям	14%	14%	4%	6%	8%	10%
Призвание	22%	18%	-	-	-	6%
Любовь к детям	20%	24%	9%	7%	9%	16%
Общение с детьми как духовное обогащение учителя	-	10%	-	-	-	-
Польза для человечества	16%	18%	-	-	-	6%

Принципиальным является то, что хотя часть студентов с неопределённой профессиональной идентификацией не совершила «переход» к «более зрелой» идентификации, в процессе реализации программы их смысловой диапазон расширился. В этой группе появились семантические категории, отсутствующие на первом этапе исследования. Большая дифференциация представлений в этой группе проявилась и при сравнении стандартных отклонений средних значений заключительного этапа рефлексивных семинаров.

#### **Общие выводы исследования**

1. Рефлексивная форма психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки педагогов является необходимым элементом развивающей индивидуальной образовательной среды, позволяющим обучающимся отслеживать в процессе получения образования её качества и параметры, рефлексивно оценивать свой вклад в её проектирование. В этой образовательной ситуации происходят конкретизация и опредмечивание имеющихся у студентов сведений о специфике личностных качеств, значимых для успешного овладения профессией, создаётся пространство для ценностно-смыслового самоопределения.

2. Введенные в основной процесс профессиональной подготовки педагогов рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения этого процесса (рефлексивный семинар, баллинтовские группы, аналитический практикум) открывают новые возможности для управления процессами становления профессиональной идентичности и развития профессиональной позиции педагога. Посредством специально созданных образовательных условий (организационных, психодиагностических, психодидактических), актуализирующих рефлексивную деятельность студентов, происходит гармонизация профессиональной идентичности.

3. Посредством актуализации рефлексивной деятельности в рамках психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки удаётся дифференцировать три типа рефлексивной модальности: «позитивный», «малодифференцированный» и «противоречивый». Для «позитивной» рефлексивной модальности характерны развёрнутая и логически непротиворечивая аргументация, направленность на согласование и сопоставление различных точек зрения, умение слушать и др. Для «малодифференцированной» модальности характерны отсутствие стремления анализировать, отсутствие заинтересованности в обсуждении, неумение аргументировать, защитные эмоции в процессе рефлексивной деятельности. Для «противоречивой» модальности рефлексивной деятельности характерны демонстрация нежелания участвовать в обсуждении, непоследовательная и противоречивая аргументация, безапелляционность, отвержение чужих точек зрения и др.

4. При организации рефлексивной работы респондентов с профессиональными текстами обнаруживается феномен сензитивности к смыслу текста, а также варианты отсутствия подобной сензитивности. Во втором случае аргументация противоречит содержанию, происходит фиксация на второстепенных положениях текста при отсутствии видения смысла текста в целом. Сензитивность к смыслу текста является атрибутом позитивной модальности рефлексии и, в более редких случаях, противоречивой модальности.

5. На заключительном этапе психолого-образовательного сопровождения был отмечен рост проявлений рефлексии позитивной модальности при сокращении проявлений малодифференцированной и противоречивой рефлексивной модальности. Также был зафиксирован рост сензитивности к смыслу текста, обнаруживаемый у тех респондентов, которые начали проявлять живой эмоциональный отклик по отношению к содержанию текстов.

6. В исследовании обнаружена связь психологической атмосферы группы и доминирующей модальности рефлексивной деятельности в ней. Неблагоприятный психологический климат является препятствием к актуализации рефлексивной деятельности; однако для тех респондентов, у кого рефлексивная деятельность развита на достаточном уровне, – психологический климат не является значимым фактором.

7. Рефлексивная деятельность выступает значимой составляющей процесса становления профессиональной идентичности будущих педагогов. Существует зависимость между изначальной модальностью рефлексивной деятельности, её динамикой в процессе получения профессии и гармонизацией становления профессиональной идентичности. Респонденты с непроявленной профессиональной идентификацией (18%) в процессе реализации программы начали видеть в профессии преподавателя возможность собственной реализации. Произошли изменения и в распределении семантических категорий значимости профессии, что проявилось в расширении смыслового спектра профессии как респондентов с определённой профессиональной идентификацией, так и респондентов с неопределённой профессиональной идентификацией.

**Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:**

***Статьи в журналах, рекомендованных ВАК:***

1. Краснорядцева О.М., Трифонова Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. – 2011. – № 11. – С. 74-84.
2. Трифонова Ю.А. Особенности взаимосвязи динамики профессиональной идентичности и характера рефлексивной деятельности студентов педагогического колледжа // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 365. – С. 162-165.
3. Трифонова Ю.А. Сензитивность к смыслу текста как аспект профессиональной рефлексии будущих специалистов // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 48. – С. 84-88.

***Публикации в других научных изданиях:***

4. Трифонова Ю.А. Оценка значимости профессиональных компетенций будущими преподавателями // Экспериментально-практическая деятельность в контексте компетентностного подхода к обучению школьников: материалы регионального научно-практического семинара; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 172 с. – С. 132-134.
5. Трифонова Ю.А. Исследование значимости профессиональных компетенций преподавателей // Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 22 – 24 апреля 2010 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. О. Ю. Щелковой – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – 488 с. – С. 260-262.
6. Пушкарёва Т.Г., Трифонова Ю.А. Диагностика сформированности уровня социальной компетентности будущего педагога // Наша новая школа: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. (Томск, 26-27 ноября 2010). В 5-и томах. – Томск: ТОИПКРО, 2011. Т. 1. – 216 с. – С. 176-181.
7. Трифонова Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение становления профессиональной идентичности в условиях педагогического колледжа // Психологическое обеспечение разработки и внедрения высоких гуманитарных технологий в регионе с выраженным инновационным потенциалом: Сборник статей Всероссийской конференции / под ред. О.М.Краснорядцевой. – Томск: Изд-во Томского университета, 2011. – 102 с. – С. 83-87.
8. Трифонова Ю.А. Личностный потенциал студентов-первокурсников Томского государственного педагогического колледжа // Инновационно-поисковая деятельность педагога в условиях перехода на ФГОС среднего профессионального образования, начального и основного общего образования, ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. (Томск, 12-14 марта 2012). – Томск: ОГБОУ «ТГПК», 2012. – С. 81-83.

9. Трифонова Ю.А. Рефлексивные формы работы при формировании социальной компетентности студентов педагогического колледжа // Международные научные исследования: интеграция науки и практики. Материалы международной научно-практической конференции. (Москва, 20 сентября 2013). – М.: Научное обозрение, 2013. – С. 97-108.