

УДК 378.046:004.855:159

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н.Я.Сайгушев, А.М.Кумушкулов, И.И.Рысбаев

Аннотация

Цель исследования заключалась в обеспечении рефлексивного управления студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. В результате исследования были разработаны и реализованы интенсифицирующие технологии, обеспечивающие эффективность рефлексивного управления процессом профессионального становления студента.

Ключевые слова: рефлексивное управление, будущий учитель, профессиональное становление.

Abstract

The purpose of of research was to ensure reflexive control of students in the process of vocational training in higher education. As the result of research we designed and implemented intensified technologies which ensure the effectiveness of reflexive control processes of professional formation of the student.

Keywords: reflexive control, future teacher, professional formation.

Если процесс подготовки будущего учителя в высшей школе рассмотреть с позиции его важнейшей функции – управления, то это есть диалектическое единство педагогического управления и самоуправления студентов в различных видах деятельности в целях успешной подготовки последних к работе с детьми. Рефлексивное управление требует разработки новой, более эффективной педагогической технологии. Разработка педагогической технологии в высшей школе, на наш взгляд, не исключает, а предполагает опору на научно обоснованные принципы, но акцент все-таки делается на методы, и особенно на разработку педагогических средств управления (и самоуправления) студентами с учетом специализации факультета.

Нами поставлена задача: показать переход педагогического управления в самоуправление студентов в условиях интенсификации учебно-творческой деятельности студентов. Покажем это на примере педагогической мастерской (ПМ), в процессе которой было генерировано много оригинальных творческих идей. Кроме того, в процессе деятельности педагогической мастерской на художественно-графическом факультете занятия переросли в научное творчество, а педагогическое управление, как отмечалось, осуществлялось в единстве с самоуправлением студентов. Работу педагогической мастерской условно разделим на управляемую систему и управляющую систему и покажем последовательный переход в самоуправляемое развитие студентов (табл.1).

Таблица 1.

Переход педагогического управления в самоуправление процессом профессионального становления личности будущего учителя

Педагогическое управление	Самоуправление студентов
<p>1. Целеполагание Нами были сформулированы цели педагогической мастерской: 1. Создать педагогические условия для генерирования идей того, как в условиях Магнитогорского университета на ХГФ осуществить интенсификацию учебного и научного творчества студентов в целях рефлексивного развития их творческих способностей. 2. Создать условия перехода педагогического управления в самоуправление студентов в процессе педагогической мастерской. На этом этапе мы осуществляли разбивку вышеназванных стратегических целей на подцели. В процессе неоднократного уточнения проблемы осуществлялась конкретизация целей на всех этапах педагогической мастерской. Использовался комплекс всевозможных методов.</p>	<p>1. Самонацеливание Студенты сначала обсуждали и уясняли цели П.М. Для этого каждый из участников мастерской в соответствии с поставленной проблемой для себя ставил задачи, которые обсуждалась на заседании педагогической мастерской. Студенты уточняли основные стратегические и наиболее важные тактические цели, методы, которые были эффективно применены. Принимали цели как близкие.</p>
<p>2. Планирование Мы детализировали и конкретизировали цели П.М. Продумывали и планировали создание малых учебно-творческих групп участников мастерской (до 5 человек, с участием преподавателя). Предлагали варианты планов работы для каждой микрогруппы.</p>	<p>2. Самопланирование Каждая учебно-творческая группа (экспериментальная группа была разделена по 5 человек) уточняла план П.М., наиболее удобное время и место заседаний. Наметили провести П.М. в несколько заседаний, по часу каждое заседание. Первое заседание – придумать оригинальное зна-</p>

	комство участников мастерской и выбор методов работы. Второе и третье – генерирование идей; четвертое – критический анализ и систематика творческих идей, остальные заседания – комбинированные.
<p>3. Организация</p> <p>Мы выступали в роли основного организатора делового творческого общения участников П.М. На первых заседаниях обучали наиболее характерным приемам, правилам. Организовав дискуссии участников, следили за коррективным и эффективным ходом как дискуссии, так и самого процесса организации всей деятельности участников мастерской. Мы распределяли роли и функции ее участников, корректировали и направляли ход П.М. в целом.</p>	<p>3. Самоорганизация</p> <p>Участники П.М. с учетом своих интересов и творческих способностей выбирали роли, эти ролевые функции уточнялись и корректировались после каждого заседания. На завершающихся этапах П.М. все более и более функции педагогического управления переходили в самоуправление, повышалась самоорганизация студентов. Они становились более «контактны», и более свободно и раскованно осуществлялось их общение.</p>
<p>4. Стимулирование</p> <p>Мы организовали соревнование между учебно-творческими группами: каждая группа давала более оригинальные и более эффективные идеи по проблеме. Нами поощрялись наиболее смелые, неожиданные ассоциации, аналогии. Стремилась приобрести к активной творческой деятельности всех, в том числе и менее способных участников П.М. Мы стремились воздействовать и на логические (осознаваемые), и на эмоциональные и рациональные процедуры деятельности.</p>	<p>4. Мобилизация</p> <p>Участники мастерской – периодически мобилизовались на генерирование идей, они как бы «сливались» с группой, использовали все свои творческие способности, стремились принимать самое активное участие на всех этапах работы, высказывали любые, даже, на первый взгляд, и абсурдные, казалось бы, малозначимые творческие идеи, опираясь и на логику, и на интуицию, и на то, что возникает по аналогии, ассоциативно и т.д.</p>
<p>5. Релаксация</p> <p>Нами в процессе работы периодически использовались приемы и методы релаксации, чтобы снять «застывшие», психологические барьеры. Для этого использовались функциональная музыка, формула внушения, эмоциональные паузы, юмор и т.д.</p>	<p>5. Саморелаксация</p> <p>Участники педагогической мастерской на отдельных этапах либо по инициативе педагога, либо самостоятельно использовали функциональную музыку, формулу самовнушения, эмоциональные паузы и т.д.</p>
<p>6. Нормирование</p> <p>Мы задавали требования к конечному результату, распределяли время на обучение методам, затягивали время, особенно на общий инструктаж, большую часть времени посвящали генерированию идей. Мы также давали, раскрывали студентам нормативные модели (принципы, правила) работы.</p>	<p>6. Самонормирование</p> <p>Студенты осознавали требования к конечному результату П.М., меньше расходовали времени на второстепенные дела и отвлечения, сводили к минимуму непроизводительные затраты времени, периодически использовали методы мобилизации и релаксации и др.</p>
<p>7. Учет</p> <p>Мы учитывали, в каком психологическом состоянии студенты приступают к работе в мастерской (нормальном, пассивном или возбужденном). В зависимости от этого применяли методы стимулирования или релаксации. Постепенно учитывалось, чего достигли участники, на каждом из заседаний подводили итоги.</p>	<p>7. Самоучет</p> <p>Сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно студенты учитывали свое психологическое состояние и, в зависимости от этого, использовали методы мобилизации или релаксации. От занятия к занятию студенты учитывали, чего они достигли, что этому способствовало, что тормозило.</p>
<p>8. Контроль</p> <p>Мы контролировали ход работы от начала до конца, контролировали правильность и эффективность практических достижений, мысленно сравнивали с «эталонными» образцами. В качестве эталона мы сравнивали на заседаниях все работы, которые за сравнительно короткий срок максимально активизировали и интенсифицировали творчество студентов.</p>	<p>8. Самоконтроль</p> <p>Самоконтроль студентов в процессе П.М. был непроизвольный, иначе самоконтроль из блага превратился бы в бедствие, в психологический барьер для генерирования идей. Самоконтроль того, что достигнуто, и что не достигнуто и почему, осуществлялся на завершающих этапах П.М. в целом. Процесс самоконтроля студентов главным образом ориентировался на то, чтобы максимально использовать их резервные возможности творческих способностей.</p>
<p>9. Педагогический анализ</p> <p>На каждом заседании П.М. мы подводили итоги того, как выполнили работу участники мастерской, какие приемы, правила выполнялись недостаточно эффективно, что достигнуто, а что из поставленных целей следует перенести на следующее заседание.</p>	<p>9. Самоанализ</p> <p>Постепенно, особенно на заключительных этапах П.М., самоанализ процесса и результатов генерирования творческих идей студенты осуществляли самостоятельно либо при незначительной помощи педагога.</p>
<p>10. Коррекция</p> <p>С учетом результатов контроля и педагогического анализа, который осуществлялся по завершению каждого заседания, мы ввели способы коррекции. Однако часто</p>	<p>10. Самокоррекция</p> <p>Самокоррекция в учебно-творческой деятельности, а на завершающих заседаниях и в научно-творческой деятельности студентов частично осуществляли в процессе, а</p>

была необходима коррекция в самом процессе работы. Так, если участники П.М. вследствие инерции мышления начинают генерировать однообразные и малопродуктивные идеи, то следует либо снова возвратиться к переосмыслению проблемы, либо использовать эмоциональную паузу, чтоб преодолеть инерцию мышления.

главным образом в начале каждого из заседаний. Так, например, после первого заседания студенты отметили, что следует уточнить цели работы. В связи с этим приходилось некоторые проблемы переносить на второе заседание мастерской.

Опытно-экспериментальная работа показала, что студенты, регулируя свои профессионально-ориентированные действия, начиная с целеполагания своей деятельности и заканчивая самокоррекцией, смогли выработать способность к самоуправлению, посредством перевода функций управления в личностно-смысловые. Нами показана на примере ПМ возможность психолого-педагогического обеспечения перехода управления в самоуправление процессом собственного становления личности учителя как субъекта деятельности. И одним из результатов нашей педагогической мастерской стала совместная подготовка учебных пособий [6, 7].

Рассматривая проблему перехода педагогического управления в самоуправление, мы не можем обойти стороной актуализацию и включение в процесс профессионального становления будущих учителей их субъектного опыта (личностных смыслов).

Как отмечает Н.Е.Мажар, «причиной самоактуализации выступает, прежде всего, наличие природных дарований, способностей. Затем уже появление потребности в самоактуализации, порожденной системой целеполагания, личностных смыслов и соответствующей мотивацией» [3, с. 88]. Мы рассматриваем процесс профессионального становления студентов художественно-графического факультета, для которых наличие природных дарований к рисованию является обязательным в овладении специальностью. Поступающие на ХГФ абитуриенты проходят конкретные испытания, посредством которых приемная комиссия выявляет имеющих определенную степень задатков и способностей к рисованию. Таким образом, возникновение потребности в самоактуализации обусловлено, с одной стороны, наличием собственных потенциальных возможностей, с другой стороны, системой воспитания и обучения.

На страницах научных журналов [5] говорят о двухполюсной дидактике – дидактике научного образования и художественной. Если дидактика научного познания связана с рационально-логическим познанием мира, а прочными критериями познания являются умения и навыки, то художественная дидактика связана с особой сферой познания жизни - художественной. Ее предметом является эмоционально ценностное отношение ко всем явлениям жизни. И столь же субъективный путь передачи опыта – личностное проживание. Как показывает многолетний опыт работы, студенты художественно-графического факультета больше всего связаны с художественной сферой познания, для них более характерно

эмоционально-ценностное отношение ко всему окружающему.

В опытно-экспериментальной работе у студентов ХГФ мы развивали стремление к «тенденции актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов» [4] и включали в процесс профессиональной подготовки субъектный опыт (личностный смысл) будущего учителя.

Обучая студентов составлению и способам синтезированного решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач в моделируемой ситуации и в реальной профессионально-педагогической практике, мы ставили задачи формировать следующие умения: умение профессионально грамотно выполнить рисунок, содержащий педагогическую задачу; умение изобразить через рисунок в педагогических задачах проблему и проблемную ситуацию; умение отобразить посредством рисунка в содержании задач профессионально-педагогическую направленность; умение изобразить через рисунок в педагогических задачах социальные ситуации учебно-воспитательной деятельности школьников; умение выразить в рисунках задачи школьного и социального развития; умение отразить в рисунках противоречие педагогической ситуации; умение передать в рисунке педагогические понятия, идеи, мысли, педагогическую практику; умение отразить в рисунках структуру профессионально- педагогической деятельности; умение отразить в рисунке рефлексивно-функциональный анализ педагогической деятельности; умение выразить свой индивидуально-творческий почерк в рисунке.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, реализация субъектного опыта (личностных смыслов) в процессе профессиональной подготовки будущего учителя стала более эффективной, когда мы в ходе подготовки обеспечили субъективный путь передачи опыта – личностное проживание.

В нашей работе осуществлена концептуальная идея, выражающаяся во взаимосвязи созданных студентами моделей и личностного смысла Д.А.Леонтьева [2]. В ходе рефлексивного управления процессом профессионального становления студентами художественно-графического факультета реализовано отношение субъективно-личностной пристрастности к тем рисункам, которые явились созданными моделями, ставшими значимостью для субъекта, наполненными личностным смыслом. Данная концепция была нами реализована в конструировании студентами содержания учебных предметов педагогических дисциплин путем моделирования и в обучении студентов составлению и способам синтеза

рованного решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач в моделируемой ситуации и в реальной профессионально-педагогической практике.

Составление рефлексивно-пиктографических педагогических задач [8] сводилось к моделированию студентами проблемно-конфликтных ситуаций, выражающих профессиональные затруднения, объективно существующие в реальной педагогической действительности, требующие от будущего учителя осознания своих профессиональных функций и на этой основе осмысления правильности выбора способов, приемов решения и пересмотра собственного поведения и отношений.

Не увеличивая часы на изучение педагогических дисциплин, мы предприняли попытку аналитического их изучения. Содержание таких предметов, как введение в педагогическую профессию, дидактика, теория воспитания, история образования в процессе творческой работы становились субъективно значимыми и наполнялись студентами личностным смыслом. Такая опытно-экспериментальная работа способствовала осмысленному аналитическому усвоению предметов педагогических дисциплин.

Конструирование студентами содержания учебных предметов педагогических дисциплин путем моделирования и обучение студентов составлению и способам синтезированного решения рефлексивно-пиктографических педагогических задач в моделируемой ситуации и в реальной профессионально-педагогической практике явились необходимыми условиями психолого-педагогического обеспечения перехода управления процессом профессионального становления личности будущего учителя в самоуправление.

Процесс профессионального становления студентов в вузе мы рассматриваем в единстве с их учебно-познавательной, имитационно-моделирующей, профессионально-практической деятельностью в соответствии с отечественной психолого-педагогической теорией деятельности. Учебно-познавательная деятельность студента была направлена на осмысление теоретических знаний. Этому способствовали работы такого характера, как написание рефератов по актуальным проблемам педагогики и их защита, написание студентами мини-сочинений-размышлений, изучение педагогических произведений, периодической педагогической прессы и их анализ.

Оправдало себя на практике использование на лекции по педагогическим дисциплинам метода аппликации, суть которого заключается в участии студентов в проведении части лекционного материала совместно с преподавателем. Мы практиковали вопросы студентам после чтения лекций по педагогическим дисциплинам. Например, понятно ли вам излагалась данная лекция; побуждало ли вас содер-

жание лекции к размышлению; нужны ли в ходе лекции проблемные ситуации; создавались ли преподавателем в ходе лекции проблемные ситуации; почерпнули ли вы из лекции новые знания; нравится ли вам стиль взаимодействия преподавателя с вами; что бы вы посоветовали преподавателю. Проводимая подобная систематическая работа убедила нас в том, что она порождает рефлексивно-творческий тип студента.

Опытная работа показала, что студенты экспериментальной группы заметно обогатились теоретико-аналитическими умениями. Данные умения четко проявлялись при анализе теоретического материала по педагогике, при анализе педагогических литературных произведений, периодической педагогической прессы.

Наша программа профессиональной подготовки моделирует предстоящую деятельность путем конструирования системы таких учебных заданий, которые ставят будущего учителя в ситуацию, когда он оказывается перед необходимостью осмыслить содержание педагогической деятельности и свое место в ней, определиться функционально.

В ходе опытной работы мы ставили задачу максимального приближения условий профессионального обучения к условиям предстоящей деятельности, чтобы способствовать становлению позиции субъекта деятельности, для которого профессиональная деятельность, ее содержание, противоречия, затруднения в «лице» задачи выступали в качестве объекта действия, изучения, анализа и оценки.

В процессе такой деятельности, имитирующей профессиональную, будущий учитель получал реальную возможность освоения профессиональной роли; он присваивал цели, мотивы, ценности, планировал, проектировал результаты, анализировал, контролировал, оценивал – таким образом реализовывал деятельностьную сущность своей будущей профессии. Нами наблюдалось также и то, что в экспериментальной группе студенты в имитирующей профессиональной деятельности выражали профессиональные формы регуляции своего поведения.

На практических, лабораторных занятиях по педагогике педагогические задачи, поданные в форме разнообразных игр, педагогических олимпиад, коллективных творческих дел, микропреподавания, выступлений со сцены, составления, решения, анализ и оценка непосредственно самими студентами рефлексивных пиктографических педагогических задач выступили в качестве своеобразного «тренажера» методологической, теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки будущего учителя. На примере педагогической задачи, как учебной модели, студент художественно-графического факультета способствовал рассмотрению своих действий в качестве материала анализа и оценки.

Профессионально-практическая деятельность будущего учителя реализуется в активной педагогической практике, которая начинается после третьего курса обучения. Педагогическую практику студентов мы рассматриваем системообразующим фактором всей подготовки к предстоящей деятельности, поэтому она выступает как решающее условие профессионального становления специалиста, действенной формой выражения профессионально-педагогической направленности.

Переход управления процессом профессионального становления личности будущего учителя в самоуправление осуществлялся нами посредством использования игровых технологий. Такой переход был обусловлен следующими причинами.

Учебно-профессиональная деятельность студентов не обеспечивает естественный перевод будущего учителя в профессиональную. Такой переход, как отмечает А.А.Вербицкий [1, с. 84], наиболее оптимально обеспечивается в игровой форме обучения в силу следующих особенностей игры:

- игра позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья будущей профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования это означает, что в игре обеспечивается приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения профессиональных потребностей в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную активность студентов, переход от познавательной мотивации к профессиональной;

- в игре обеспечивается переход к самоорганизации и саморегуляции действий и деятельности самими студентами. В контексте нашего исследования это означает дальнейшее совершенствование способности студентов к самоуправлению.

Методика проведения педагогических игр включала взаимосвязанные этапы: создание проблемной ситуации на основе столкновения альтернативных точек зрения; личностное «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении в процессе развертывания игрового действия; подведение итогов игры, самооценка действий участников; самоанализ хода и результатов игрового действия и переживания участников, анализ проблемной ситуации.

Выбирая игровые технологии обучения, мы учитывали тот факт, что восприятие и интериоризация будущим учителем педагогических знаний, умений, осознание функций педагогической деятельно-

сти невозможны только на когнитивном уровне. В этом процессе активную роль играют эмоции.

Наши наблюдения показали, что в ходе игры создается эмоционально-доверительное поле, где студенты актуализировали полученные теоретические знания о развитии творческих потенциалов учащихся, вырабатывали и закрепляли соответствующие педагогические умения, учились анализировать и оценивать собственные действия.

Использование педагогических игр в качестве интегративного способа рефлексивного управления процессом профессионального становления как показала опытная работа, позволило активизировать познавательную деятельность студентов, развивать умения работать с детьми, актуализировать аналитические умения, педагогическую рефлексивность, приблизить профессионально ориентированную деятельность студентов к условиям реального педагогического процесса современной школы, к конкретным учебным и воспитательным ситуациям.

Литература

- Игровое моделирование: методология и практика / Под ред. А.А.Вербицкого. Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. 231 с.
- Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестник МГУ. 1988. № 2. С. 3-12.
- Мажар Н.Е. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 302 с.
- Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982.
- Неменский Б.М. Дидактика глазами художника. // Педагогика. 1996. № 3. С. 19-24.
- Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Магнитогорск: МГПИ, 1997. 98 с.
- Сайгушев Н.Я. История образования: Опыт рефлексивного анализа: Учеб. пособие для студентов. Магнитогорск: МаГУ, 2000. 182 с.
- Сайгушев, Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике. Магнитогорск: МГПИ, 1997. 36 с.
- Сайгушев Н.Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя: монография. СПб.: Образование-Культура. 2001. 149 с.