

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Ю. А. Трифонова

аспирант факультета «Психология» Томского государственного университета, г. Томск, Россия

Аннотация. В статье представлена рефлексивная форма работы в рамках образовательного процесса, включённая в комплексную программу развития социальной компетентности студентов педагогического колледжа. Описаны особенности рефлексирования студентами своего первого профессионального практического опыта, их взаимоотношений с детьми. Представлен анализ интерпретаций студентами-практикантами собственных эмоциональных реакций на конфликтное поведение детей на уроке. Описаны пилотажные результаты применения рефлексивного семинара.

Abstract. The article presents reflexive form of work in the educational process which is included in a comprehensive program of teachers colleges students' social competence development. It describes main features of analysis by students their first professional experience connected with teaching and interrelation with children. This article gives an analysis of student teachers interpretations of their own emotional reactions to conflict behavior of children in the classroom. The prior results of the reflective workshop use are described.

Ключевые слова: социальная компетентность; рефлексивный семинар; рефлексивная техника; анализ конфликтного поведения.

Keywords: social competence; reflective workshop; reflective technique; the analysis of conflict behavior.

В профессиональном образовании произошла переориентация на компетентностный подход. В его методологии дан ответ запросу времени – обучение через решение профессиональных и социальных задач в образовательном процессе должно формировать необходимые личностные качества, центральным из которых является умение действовать самостоятельно. Так, в федеральном государственном стандарте общего и среднего образования выделены общие, профессиональные, предметные компетенции, которыми должен овладеть выпускник.

Социальная компетентность в модели выпускника педагогического вуза или суза имеет особое значение. Любой специалист, работающий с людьми (и особенно педагог), вливается в социальную систему, и чем лучше он будет к этому подготовлен, тем эффективнее будет его деятельность как профессионала.

Социальная компетентность – комплексная характеристика, отражающая уровень развития индивидуальных и социально-коммуникативных способностей, обеспечивающих самостоятельность в профессиональной деятельности. Основными составляющими социальной компетентности будущего педагога Г.П. Мосягина считает следующие компоненты: социально-перцептивный (знание и понимание людей, наблюдательность и проницательность); социально-психологический (знание закономерностей поведения, деятельности и отношений человека, включенного в профессиональную группу, коллектив; работа в команде, деятельность в коллективе); ауто-психологический (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность); коммуникативный (владение различными стратегиями и методами эффективного общения); психолого-педагогический (осуществление влияния).

Цель исследования – описать опыт развития социальной компетентности студентов Томского государственного педагогического колледжа посредством рефлексивной формы организации образовательного процесса.

Развитию рефлексии, несомненно, должно уделяться особое внимание как в рамках обеспечения процесса профессионального становления вообще, так и при развитии социальной компетентности в частности. Для обоснования достаточно обратиться к понятию «компетенция»: «способность действовать в ситуации неопределенности», «способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком», и т.д. Социальная компетентность педагога развивается только через осознание и трансформацию оснований собственных действий, проявления субъектности в отношениях, то есть, через рефлексию.

В педагогическом колледже рефлексивная форма работы включена в общую программу развития социальной компетентности, в рамках которой проводятся тренинги и олимпиады по решению компетентностных задач, обучающиеся привлекаются к участию во внутренних и внешних мероприятиях, направленных на повышение социальной активности молодёжи.

Направление представляло собой цикл рефлексивных семинаров со студентами. Рефлексивный семинар мы понимаем как форму организации образовательного процесса, позволяющую фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) личностные изменения, происходящие со студентами (О.М. Краснорядцева). В рамках семинаров студентам предлагалось проанализировать собственные взаимоотношения с учениками в классах, где они проходили производственную практику.

Для этого мы воспользовались схемой американского психолога Р.Дрейкурса, выделившего четыре наиболее распространённые причины конфликтного поведения ребёнка. К ним относятся: 1) ребенок хочет обратить на себя внимание (завоевание внимания); 2) ребенок хочет одержать верх над учителем, так как не желает подчиняться ему (борьба за власть); 3) ребенок мстит учителю за то, что он нелюбим и обижен (месть

или реванш); 4) ребенок демонстративно показывает, что он ни на что не способен, чтобы его оставили в покое (демонстрация неадекватности).

Каждой из причин соответствует эмоциональная реакция учителя: «Автоматическая реакция учителя обычно находится на одной линии с тем, что хочет показать ему ребенок».

1. Стремление ребенка обратить на себя внимание вызывает раздражение, которое учитель обычно выражает в крике, замечаниях, указаниях и т.д.

2. Стремление ребенка одержать верх над учителем приводит к переживаемому учителем ощущению, что ему бросили вызов или, что ему угрожают.

3. Достигнутому стремлению ребенка взять реванш над учителем соответствует переживаемое учителем чувство обиды.

4. При демонстрации ребёнком своей неспособности учитель обычно чувствует свою беспомощность («Я не знаю, что с ним делать»).

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

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

причину конфликтного поведения ученика, соответствующую предложенной схеме Р. Дрейкурса.

Озвученные педагогические ситуации показали следующие результаты:

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

«На занятии по внеурочной деятельности ученик всячески нарушал дисциплину, вставал с места без разрешения, кидался бумагой, громко беседовал с соседом, при этом он всё время старался выделиться, нарочно мелькал у меня перед глазами. Он не обращал внимания на замечания до того момента, пока я не поставила его отвечать у доски перед всем классом. У меня эта ситуация вызвала раздражение, значит, у ребёнка было желание обратить на себя внимание».

2. 32,5% студентов описали педагогические ситуации, несоответствующие заявленным эмоциональным переживаниям. Причём, во всех случаях студенты также отмечали возникновение раздражения по отношению к мешающим вести урок детям. Несоответствие заключалось в том, что данные тексты касались моментов мести детьми («Вы меня не спросили на прошлом уроке, теперь я не буду заниматься»), попыток одержать верх над практикантом («Вы не учитель, я буду слушать только Марию Васильевну»), а также демонстраций детьми собственной неспособности выполнять требования на уроке.

Таким образом, в данной группе имело место недостаточное умение идентифицировать собственные эмоции, либо искажённые воспоминания – возможно, ошибки были связаны с временной отдалённостью описываемых

событий. Однако интересным является тот факт, что все респонденты данной группы в качестве «эмоции-заменителя» отметили раздражение:

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

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

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

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

«...Я индивидуально объяснила ребёнку задание, постаравшись исправить свою ошибку прошлого урока, когда его проигнорировала. Я дала ему природный материал - клей для изготовления аппликации. Но мальчик всё равно продолжал громко разговаривать, утверждая, что у него всё равно ничего не получится, и это я виновата, поскольку плохо объясняю. Я испытала чувство обиды, ведь я создала ему условия для работы, помогла составить композицию, но он даже приклеить самостоятельно не захотел листья. Похоже, он мне мстил за прошлое занятие».

4. 12,5% респондентов испытали затруднение при идентификации собственной эмоциональной реакции, описав педагогическую ситуацию без

анализа. В эту же группу мы включили респондентов, заявивших, что в их практике отсутствовали какие-либо конфликты с детьми или ситуации, вызывающие дискомфорт во время проведения занятий. Респонденты посчитали предложенный контекст рефлексии собственных переживаний не безопасным для себя, продемонстрировав наличие психологических защит.

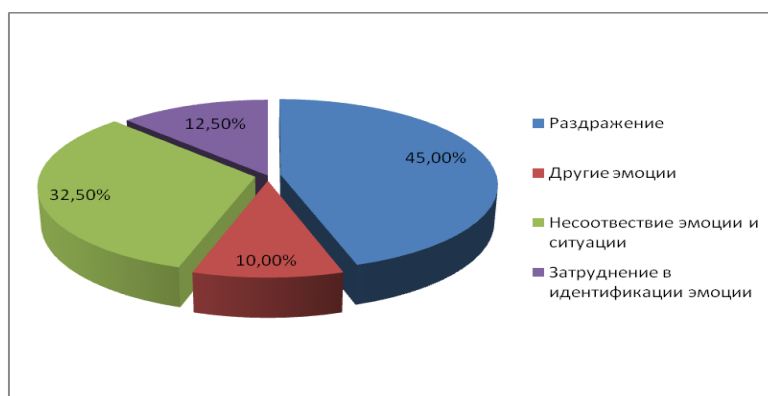


Рисунок 1 - Соотношение респондентов по формам идентификации собственных эмоциональных реакций

Источник: составлено автором

Итак, на этапе рефлексивных семинаров обнаружилась достаточно высокая незрелость респондентов в способности понимать и интерпретировать собственные эмоциональные реакции, что также приводило к трудностям в общении с детьми. Несмотря на некоторую условность схемы анализа целей ребёнка Р. Дрейкурса и, вероятно, существующую вариативность возникающих эмоций у разных людей в одной и той же ситуации, «раздражение» как доминанта свидетельствует о том, что студенты по каким-то причинам не углублялись в изучение своего «раздражения». А обозначение именно данной эмоциональной доминанты при затруднениях создавало ощущение безопасности: «они меня раздражают» более комфортно, чем «меня обижают» или «мне угрожают».

В последующие две недели студенты обсуждали полученные результаты. Внимание при этом было уделено важности отслеживания своих

эмоций в социальном взаимодействии и роли эмоций в рефлексивной саморегуляции. Также отдельно анализировались причины полученных результатов, выяснялось, какие переживания на самом деле могли скрываться за описанными педагогическими ситуациями.

Давая обратную связь по итогам проведённой работы, молодые люди акцентировали внимание на следующих положительных эффектах, которые им удалось ощутить:

1. Полученный опыт эмоционального анализа в общении применим не только во взаимодействии «учитель-ученик». Студенты неоднократно отмечали, что использовали схему анализа Р.Дрейкурса при конфликте в семье, недопонимании в учебной группе: «... и вот, я поняла, что она такой же ребёнок, ну и что с того, что старше моих учеников? И от обиды я перешла к размышлениям, как до неё донести – почему она меня обижает? Мне захотелось не продолжать ругаться, а помочь...»;

«А ведь я сама-то что делаю зачастую? Привлекаю внимание, где только можно! Все уже говорят «Бесишь! Всё ты, да ты!», а я не могу остановиться».

Таким образом, применяемый на семинаре способ анализа позволил студентам более рефлексивно посмотреть на собственные взаимоотношения с другими людьми.

2. Молодые люди отмечали, что начали с большим интересом подходить к тем отношениям, которые выстраиваются между ними и подопечными в рамках практики в школе. У них появилась мотивация применения «рефлексивного действия» по отношению к реакциям детей с последующими шагами коррекции отношений. По их мнению, сама заинтересованность в этом способствовала улучшению взаимодействия с учениками, достижению большего взаимопонимания.

До цикла рефлексивных семинаров студенты концентрировали внимание при ведении урока на учебных задачах: как оптимизировать процессы понимания материала и его усвоения детьми. Это не значит, что особенности взаимоотношений с классом и отдельными учениками не

осознавались практикантами, однако, их анализ и проработка уходили по значимости на второй план и очень часто воспринимались как «константа»: с этими детьми «трудно», а с этими «легко».

Такое восприятие учебного процесса, по данным одного из опросов колледжа, типично для практикантов. Они сталкиваются с необходимостью детальной проработки конспекта к еженедельно проводимым урокам, подбором качественного учебного материала, респонденты озабочены выбором оптимальных методов и приёмов работы на занятиях – именно перечисленные моменты, как им кажется, являются определяющими факторами успешного урока. Таким образом, складывающиеся взаимоотношения с учениками не хватает времени осмыслить. Поэтому мы считаем важным введение в образовательный процесс учреждений, готовящих педагогические кадры, рефлексивные формы обучения, позволяющие восполнять подобные образовательные дефициты.

Список литературы

1. Дрейкурс, Р. Манифест счастливого детства. Основные идеи разумного воспитания / Р. Дрейкурс, В. Золц. – М.: Рама Паблишинг, 2011. – 296 с.
2. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения 10.09.13).
3. Краснорядцева, О.М. Рефлексия как условие актуализации мотивопорождающих смыслов в процессе профессиональной подготовки / О.М. Краснорядцева // Психология обучения. – М.: Изд-во СГУ, № 8 2008, – С.68-75.
4. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании/О.Е. Лебедева// Школьные технологии. – М.: Красная звезда, 2004, – № 2, – С. 3-12.

5. Лукина, А. К. Внеучебная деятельность в развитии социальной компетентности будущего социального педагога/А.К. Лукина, Р.В. Богданов [Электронный ресурс]. URL: http://sociosphera.ucoz.ru/publ/konferencii_2010/problemy_sovremennogo_obrazovanija/vneuchebnaia_dejatelno_st_v_razvitii_socialnoj_kompetentnosti_budushhego_socialnogo_pedagoga/6-1-0-142 (дата обращения 10.09.13).

6. Мосягина, Г.П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов: на примере педагогического колледжа: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Г.П. Мосягина. – Ставрополь, 2008. – 210 с.

7. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры/В.И. Слободчиков// Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – 1997. – С. 177–184.