УДК 159.955.4

Ю.А. Трифонова

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ХАРАКТЕРА РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (ГК № 14.B37.21.0277).

Описана исследовательская процедура, позволившая отследить рефлексивную динамику студентов в процессе профессиональной подготовки. Предложены параметры оценки рефлексивной деятельности, с помощью которых выделены характеры рефлексии. Рассмотрены виды профессиональной идентификации студентов педагогического колледжа, отслежено их изменение в процессе рефлексивных семинаров.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; рефлексивная деятельность; идентификация; исследовательская процедура.

Переход к новой образовательной парадигме в России, основанный на идее становления «инновационного человека», определил требования подготовки будущих специалистов к учреждениям педагогического профессионального образования. На факультете психологии Томского государственного университета развивается системная антропологическая психология, в рамках которой человек рассматривается как открытая самоорганизующаяся система. Образование понимается как одна из реалий становления многомерного мира человека [1–3]. Особой задачей становится участие в проектировании образовательной среды, отвечающей возможностям участников обучающего процесса.

В образовательном учреждении, готовящем педагогические кадры, такая задача приобретает «двойной» смысл. Создаваемая образовательная среда должна давать возможность будущим учителям отслеживать в процессе получения образования её качества и параметры, рефлексивно оценивать свой вклад в её проектирование. Рефлексивные процессы также задействованы в становлении профессиональной идентичности будущих педагогов. Получение специальности для молодых людей – во многом рефлексивный процесс сопоставления и переоценок себя и другого, потенциальных возможностей и актуального уровня, новоприобретённых и имеющихся способов действий и, наконец, ценностно-смыслового самоопределения. В психолого-педагогической деятельности способ существования сознания как рефлексии отмечают Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий и В.И. Слободчиков [4]. В деятельности педагога это не только осознание и трансформация оснований собственных действий, но и осознание и изменение самого способа бытия, проявления субъектности в отношениях с Другим, что приводит и к трансформации профессиональной идентичности. Таким образом, профессиональное сознание, помимо способности к рефлексии средств, «характеризуется способностью человека к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования» [4. С. 61–62].

В ноябре 2009 г. началась апробация программы психолого-образовательного сопровождения процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа посредством актуализации их рефлексивной деятельности. Сопровождение проводилось в форме цикла рефлексивных семинаров, который предполагал обсуждение проблем профессионального самоопределения студентов. Рефлексивный семинар понимается как форма организации образовательного процесса, позволяющая фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) личностные изменения, происходящие со студентами [2, 3].

В данной статье описана исследовательская процедура, позволившая отследить рефлексивную динамику студентов при реализации программы и выявить некоторые закономерности в динамике профессиональной идентичности. В работе двухлетнего семинара принимали участие 50 студентов Томского государственного педагогического колледжа (ОГБОУ «ТГПК»).

Важным рефлексивным этапом в профессиональном становлении молодых людей является соотнесение профессионально значимых качеств с представлениями о наличии и степени выраженности этих качеств у себя [3, 4]. Содержание предлагаемых студентам заданий рефлексивного характера касалось конкретизации, опредмечивания имеющихся у них сведений о специфике личностных качеств, значимых для успешного овладения профессией и профессиональными компетенциями, путём сопоставления анализа результатов самооценки и групповой экспертной оценки. Студенты сопоставляли полученные результаты и самооценку, от них требовалось выразить своё аргументированное согласие или несогласие с результатами. При этом неожиданность ситуации позволяла исследователям наблюдать «первичные» эмоциональные реакции студентов, а также их динамику в процессе рефлексивной работы.

Анализировалось содержание высказываний молодых людей (рефлексивная деятельность), а также эмоциональные реакции в процессе этой рефлексивной деятельности. Фиксация производилась с помощью диктофонной записи и бланков методики наблюдения эмоциональной экспрессии Г. де Сюпервиля.

При формулировании критериев анализа рефлексивной деятельности мы опирались на параметры рефлексивных оценок Е.В. Четошниковой, учитывающие согласованность / рассогласованность ценностных и эмоциональных оценок студентов на рефлексивном семинаре [7]. Параметры оценки рефлексивной деятельности, представленные ниже, можно считать их модификацией.

Таблица 1

Параметры оценки рефлексивной деятельности

Параметр	Характер рефлексии		
	Позитивная	Малодифференцированная	Противоречивая
Готовность к осмыслению	Активное обсуждение собственных результатов	Отсутствие явного стремления анализировать	Демонстрируется противоречивость в желании анализировать и обсуждать результаты
Характер аргументации	Развернутая аргументация своей точки зрения	Затруднения в формулировании мыслей	Непоследовательность в высказываниях, нелогичность
Диалогичность	Направленность на согласование и сопоставление своей и предлагаемой точек зрения	Формальное, индифферентное принятие предлагаемой точки зрения, непроявленность собственной	Отвержение предлагаемой точки зрения, отстаивание собственной
Эмоциональный фон	Положительные эмоции в процессе рефлексивной деятельности	Отсутствие явных эмоциональных реакций	Негативный или противоречивый эмоциональный фон рефлексии

Такие параметры, как «Готовность к осмыслению» и «Эмоциональный фон», соотносились с критериями методики наблюдения эмоциональной экспрессии Г. де Сюпервиля. Параметр «Диалогичность» отслеживался посредством категорий, предложенных в методике Р. Бейлза, созданной для наблюдения взаимодействия людей в малой группе.

Анализ рефлексивной деятельности на семинаре показал:

1) рефлексия носит позитивный характер (22% студентов);

2) малодифференцированный, невыраженный (44% студентов);

3) противоречивый, непоследовательный характер (34% студентов).

На материале текстов бесед рефлексивных семинаров проводился психосемантический анализ. Были выделены категории, соответствующие трём формам профессионального самоопределения.

1. «Я преподаватель». В категорию вошли высказывания, свидетельствующие о том, что респондент идентифицирует себя с профессией, видит возможность реализации себя в ней: *«Моё призвание связано с…», «Я могу быть…», «Получаю положительные эмоции от…»* и т.д.

При этом категория представлена двумя уровнями:

1) высказывания о решимости посвятить себя именно данной профессии: *«Я точно знаю, что это моё призвание…», «Я всегда хотела работать с детьми…»*;

2) высказывания, свидетельствующие о том, что преподавание рассматривается как одна из реальных возможностей профессиональной самореализации: *«У меня это получается, но я думаю и о других вариантах…», «Я могу учить детей… но мне открыто много дорог…»*.

2. «Я другой». В категорию вошли высказывания, свидетельствующие о том, что респондент собирается посвятить себя другой профессии и по каким-то причинам не находит в осваиваемой специальности возможностей для самореализации. В этой группе респондентами озвучивались альтернативные профессии: пиарщик, дизайнер, милиционер и др.

Среди семантических единиц встречались: *«Это совсем не моё», «Я хочу связать жизнь с другим…», «Я не готов к этому…»* и т.д.

3. «Я не знаю, моя ли это профессия». Эта семантическая категория наблюдалась в высказываниях студентов, у которых на момент исследования профессиональная идентификация не была определена. В категории встречались следующие семантические единицы: *«Не вижу, что важнее…», «Пока ещё рано определяться…», «Мне все равно, кем я стану…»* и др.

На основании полученных результатов были выделены три группы респондентов с различной профессиональной идентификацией: 1) студенты, идентифицирующие себя с получаемой профессией (46%); 2) студенты, не идентифицирующие себя с получаемой профессией (16%); 3) студенты с неопределённой профессиональной идентичностью (38%) (табл. 2).

Программа предусматривала возможность фиксации результатов рефлексивной деятельности (по параметрам, описанным выше) на разных этапах профессиональной подготовки в течение двух учебных лет: как на начальном этапе теоретической подготовки, так и на этапе педагогической практики, когда у студентов появляется возможность профессионального самоопределения в реальных условиях современной школы.

На заключительном этапе программы студенты работали с графиками своих индивидуальных траекторий самооценок. В ходе обсуждения акцентировались вопросы:

1. Произошло ли изменение представлений о себе как о будущем профессионале с момента первого рефлексивного семинара?

2. Какие успехи и дефициты в процессе педагогической практики удалось у себя увидеть?

3. Как Вы можете объяснить траекторию собственной самооценки?

4. В чём для Вас заключается привлекательность / непривлекательность будущей профессии? Как это проявилось в вашем практическом опыте?

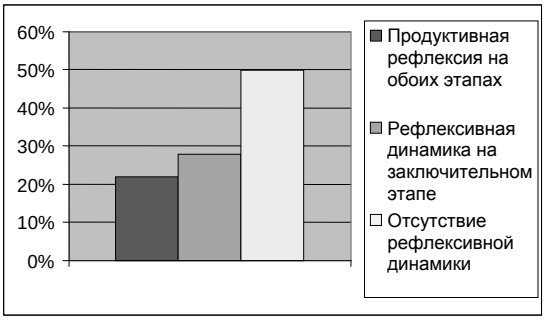

Рис. 1. Динамика рефлексивной деятельности студентов на заключительном этапе исследования

Все респонденты с «позитивным» характером рефлексии продемонстрировали продуктивную рефлексивную деятельность на обоих этапах исследования (22%). Ещё 28% составили те респонденты, которые продемонстрировали рефлексивный рост по сравнению с первым этапом (см. рис. 1). Следует отметить, что 20% из этой группы приходится на бывшую противоречивую рефлексию, заметной же динамики группа с малодифференцированным характером рефлексии не показала. Можно предположить, что негативистское отстаивание собственной точки зрения в противоречивой рефлексии – всё же свидетельство неравнодушия, большей субъектности и мотивации к изменениям. Незаинтересованность как особенность малодифференцированной рефлексии – главное препятствие профессионального и личностного развития. Она могла не позволить студентам изменить характер рефлексивной деятельности.

Таблица 2

Динамика профессиональной идентичности, %

Этап	Идентификация с профессией		Отсутствие идентификации с профессией	Неопределённая профессиональная идентификация
	«Я выбрал эту профессию»	«Это один из возможных путей»		
I. Цикл рефлексивных семинаров на этапе теоретической подготовки	26	20	16	38
II. Цикл рефлексивных семинаров на этапе педагогических практик	26	30	18	26

Респонденты с непроявленной профессиональной идентификацией (10%) в процессе реализации программы начали видеть в профессии преподавателя возможность собственной реализации. У таких студентов высказывания приобрели подобную 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, не изменилось.

Принципиальным, на наш взгляд, является то, что хотя студенты с неопределённой профессиональной идентификацией не совершили «переход» к «более зрелой» идентификации, в процессе реализации программы их смысловой диапазон расширился. В этой группе стали присутствовать семантические категории, отсутствующие на первом этапе исследования.

Б*о*льшая дифференциация представлений в этой группе проявилась и при сравнении стандартных отклонений средних значений второго этапа рефлексивных семинаров. По сравнению с первым этапом, стандартное отклонение группы с непроявленной профессиональной идентификацией увеличилось на 0,32. Полагаем, что увеличение дифференциации в оценках своих способностей, умений и «дефицитов» может говорить о конкретизации представлений о собственных профессиональных способностях и возможностях.

Изменение соотношения видов профессиональной идентификации при позитивных особенностях рефлексивной деятельности можно проследить на гистограммах (рис. 2). Напомним, что процент позитивной рефлексии на втором этапе рефлексивных семинаров увеличился на 28% (студенты, продемонстрировавшие рефлексивный рост). Таким образом, позитивный характер рефлексивной деятельности, по-видимому, играет существенную роль в профессиональном самоопределении и опосредует процесс становления профессиональной идентичности.

Рис. 2. Распределение видов профессиональной идентификации при позитивном характере рефлексии студентов

Итак, особенности рефлексивной деятельности студентов колледжа, отражающие ценностно-смысловое самоопределение на разных этапах обучения, проявляются в становлении профессиональной идентичности. Существует выраженная зависимость между характером рефлексивной деятельности и гармонизацией процесса становления профессиональной идентичности. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов, осуществляемое в форме рефлексивных семинаров, можно считать эффективным, основываясь на результатах динамики профессиональной идентификации, проявляющейся в расширении смыслового спектра относительно получаемой профессии и увеличении дифференциации в оценках студентами своих профессиональных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Клочко В.Е.* Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология обучения. 2008. № 8.
2. *Краснорядцева О.М.* Рефлексия как условие актуализации мотивопорождающих смыслов в процессе профессиональной подготовки // Психология обучения. 2008. № 8.
3. *Краснорядцева О.М.* Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 305. С. 165–168.
4. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3.
5. *Лукьянов О.В.* Готовность быть: Введение в транстемпоральную психологию. М. : Смысл, 2009.
6. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 162–164.
7. *Четошникова Е.В.* Эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоосуществления : дис. … канд. психол. наук. Барнаул, 2008.
9. *Шнейдер Л.Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Изд-во МПСИ, 2007.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 18 октября 2012 г.