

Т.Г. Жаровцева

ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

Гуманізація професійної підготовки являє собою процес, спрямований на особистісний і професійний розвиток фахівця. За своїми цільовими функціями вона виступає як умова суб'єктного різнобічного розвитку особистості, збагачення її культурно-творчого, інтелектуально-морального потенціалу, зростання її сутнісних сил, здатності й готовності діяти, саморозвиватися.

Підхід до професійної підготовки з гуманістичних позицій змінює роль викладача. До його задач уходить рефлексивно-психологічне керування, створення атмосфери співробітництва в навчанні, за яких студент і викладач відчують комфорт, уважне ставлення один до одного, підтримку взаємне врахування потреб і цілей. При цьому від студентів потрібна активна й індивідуально-творча позиція протягом усього навчального процесу, що допускає самостійність у виборі альтернативних варіантів форм, видів і змісту матеріалу.

Самоврядування, самоорганізація, самокорекція стають визначальними характеристиками сучасного педагога, що актуалізує принцип гуманістичного підходу в професійно-особистісному становленні, професійній підготовці педагога.

Метою даної статті є визначення й обґрунтування методів використання рефлексії у підготовці фахівців дошкільної освіти до роботи з сім'єю.

Рефлексія, як уважають сучасні вчені, це – не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У складному

процесі становлення професійного педагога, на думку вчених О.С. Анісімова, Ю.М.Кулюткіна, Л.М.Лузіної, Г.А. Цукермана, існують щонайменше шість позицій, які характеризують взаємне відображення суб'єктів педагогічного процесу: сам суб'єкт, який він є в дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншим і ті ж самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта. А це означає, що рефлексія – це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного.

Сутністю рефлексії, як відомо, є індивідуальна здатність людини встановлювати межі власних можливостей. Саме професійна рефлексія викладача і рефлексивний спосіб включення у процес власної професійної підготовки студента визначають не тільки оволодіння майбутнім педагогом необхідним набором знань і вмінь, але й гарантують його розвиток як професіонала – тепер і надалі. Тим більше, що знання мають цінність не тоді, коли вони рецептурні, тобто можуть бути реалізовані як алгоритм для перетворення досліджуваного об'єкта в потрібному напрямі, вони набувають значущості й дозволяють виявити перспективи саморозвитку досліджуваних явищ.

Ми формували професійну рефлексію за допомогою наступних методів і прийомів: тренінгів, ділових ігор, самоаналізу педагогічної діяльності, дискусійних методів, складання індивідуальних програм і

тематичних планів, аналізу ситуацій, педагогічних етюдів.

При цьому ми виходили з того, що професійна рефлексія виступає як одна з умов педагогічної продуктивності і забезпечує такі чинники:

- стійкість емпатичних властивостей особистості педагога, які відбивають одну зі сторін професійної рефлексії і підтримують емоційно-довірливий тон взаємодії дорослого з дітьми і дорослих між собою;

- розвиток і збереження здатності педагога сприймати кожную ситуацію взаємодії з сім'єю як нестандартну, а, отже, як таку, що вимагає актуалізації його творчого потенціалу;

- відкритість педагога дитині і та її сім'ї, сфокусованість на ній цілей і мотивів професійної діяльності;

- прагнення педагога до вдосконалювання своєї діяльності й самого себе.

Професійну рефлексію ми визначили як здатність людини усвідомлювати й оцінювати ступінь адекватності власних педагогічних дій і форм поведінки в професійно значущих ситуаціях.

Елементи професійної рефлексії формувалися поступово: минулий досвід і прогнозування педагогічної поведінки в майбутньому мають, як нам уявляється, важливе значення в цьому процесі. Саме так педагогічні ситуації, на наш погляд, характеризуються сукупністю різноманітних параметрів і розглядалися нами як дійсний інструмент процесу формування рефлексії у студентів. Ми умовно виділили в цьому процесі три сторони. Перша була пов'язана з аналізом уже вирішеної ситуації (самим педагогом чи кимось іншим). Рефлексивний аспект у цьому випадку полягав у оцінці адекватності вибору

педагогічного рішення і його відповідності до індивідуального стилю діяльності педагога ("Чи правильно вирішено задачу? Як би вирішив її я? Чи змінив би я своє рішення, якби випала така можливість?"). Друга сторона виявлялася в умовах проектування майбутніх педагогічних ситуацій – суть її у виборі оптимального для дітей і батьків і відповідного до можливостей майбутнього вихователя педагогічного рішення. Третя сторона розвитку професійної рефлексії пов'язана з дійсною, безпосередньо виниклою педагогічною ситуацією. Якщо в перших двох випадках аналіз мав значною мірою раціональний і розгорнутий характер, що дозволяло цілеспрямовано сприймати професійні знання, оцінити правильність моделі поведінки чи передбачити результати її використання, то в останньому випадку рішення було згорнуто, знання мали бути актуалізовані миттєво, уміння ефективними. Такі ситуації вимагали готовності до експромту.

Безперечно, що виділення трьох площин (сторін) аналізу педагогічних ситуацій було теоретичною умовністю, тому що кожна з таких ситуацій у практиці роботи педагога з дітьми і батьками є неповторною. Тому в процесі підготовки студентів до майбутньої діяльності, у тому числі до взаємодії з дітьми і батьками, особливої важливості набувало усвідомлення ними цієї цілісності й одночасне включення кожного студента в різноманітні педагогічні ситуації. При цьому ми вчили студентів не тільки грамотно, з позиції психології і педагогіки, аналізувати минулий і майбутній педагогічний досвід, у тому числі і свій власний, але і спонукали співвідносити в процесі аналізу можливості своєї особистості.

Різні види квазіпедагогічної діяльності дозволяли у певному розумінні реально оцінювати ці можливості. Ми вважаємо, що в умовах ВНЗ такого роду підготовка майбутнього педагога цілком здійсненна, якщо вже наявний досвід проведення традиційних навчальних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу і приватних методик зміст педагогічних практик варто орієнтувати на розвиток у студентів професійної рефлексії: самопізнання, самооцінки професійної готовності до роботи з дітьми та батьками, складання програм розвитку індивідуального педагогічного профілю й аналіз їх реалізації.

Специфіка позиції педагога стосовно батьків і формування її у студентів полягала в тому, що в ній сполучалися формальна і неформальна функції. Вихователь мусить виступати у двох ролях одночасно: у ролі офіційної особи і ролі довірливого співрозмовника. У процесі спілкування має виникати діалог, який сприяє встановленню довірливих взаємин і успішності у співробітництві.

Відкритість дошкільного закладу освіти для батьків може допомогти у підвищенні педагогічної компетентності останніх. Важливими принципами співробітництва вихователів і батьків, на нашу думку, є такі: збереження єдиної лінії з метою і задачами виховання і навчання дітей; повага особистості дитини вихователями і батьками; урахування умов сімейного і суспільного виховання.

Організація вільного і цілеспрямованого педагогічного спілкування батьків і вихователів припускає спеціальну підготовку останніх до роботи з дорослими, що, на жаль, залишається дотепер головним недоліком у професійній

підготовці кадрів для дошкільних закладів освіти.

Разом з тим, проведене нами опитування показало, що педагоги не спроможні встановлювати, які саме недоліки заважають їм у роботі, що не влаштовує у власному характері тощо.

У цьому зв'язку майбутнім вихователям були запропоновані курси тренінгу з формування вмінь аналізувати власні почуття, поведінку, саморефлексію.

У ході обговорення вироблялася стратегія поведінки педагога: не перекладати всю провину на сім'ю; не допускати, щоб негативні емоції заслали все; вчитись у батьків; після конфлікту не уникати спілкування з членами сім'ї, а спокійно розібратися в тому, що трапилося.

Програвши різні варіанти ситуацій спілкування, майбутні педагоги почали розуміти свою роль як рівноправного, а не ведучого співрозмовника, батьків – як співучасників педагогічного процесу; усвідомлювати відповідальність за свої поради; удосконалювати способи спілкування.

Студенти відзначили корисність і цінність проведених ділових ігор, коли кожен педагог мав можливість грати різні ролі; міг поуправлятися у проведенні бесід з батьками, у пошуках виходу з конфліктних ситуацій.

Самоаналіз допоміг по-іншому подивитися на відносини з батьками вихованців, де найбільш важливими є не просте ознайомлення, залучення, але й навчання, особиста участь батьків у плануванні, організації, оцінюванні педагогічного процесу, життя дітей у дошкільному закладі освіти.

Велика увага приділялася культурі спілкування, шанобливому ставленню до себе й до співрозмовника, оволодінню такою манерою

спілкування, за якої інша людина ставиться в рівну позицію партнера. Педагоги прагнули розуміти батьків, їхнє право на особисту думку, цінувати їхні дії, педагогічні зусилля і досвід.

Співробітники дошкільного закладу освіти, які вибудовують стратегію співробітництва із сучасною сім'єю, повинні орієнтуватися насамперед на конкретні потреби батьків: йдеться про надання сім'ям освітньо-виховних і психолого-корекційних послуг.

Ефективним методом формування професійної готовності працювати з неблагополучною сім'єю були психолого-педагогічні тренінги (тренінг цілепокладання, тренінги креативності, тренінги спілкування й ін.).

Змістом тренінгу були виховний процес у сім'ї, виховна робота з проблемними дітьми, процес взаємодії педагога з батьками, виховання батьків.

Наприклад, тренінг "Права й обов'язки батьків і дітей у сім'ї" відбувався так. Студенти поділялися на три групи: "батьки", "діти", "експерти". "Батьки" і "діти" протягом 10 хвилин писали декларації своїх прав і обов'язків, потім обговорювали їх. До загальної декларації записувалися тільки ті права й обов'язки, з якими згодні обидві групи. "Експерти" виробляли критерії спостереження і потім керували обговоренням. Тема настільки актуальна для самих студентів, що завжди викликала дискусію. Обговорення було пов'язане зі спробами знайти способи гармонізації відносин двох поколінь і викликало в студентів рефлексію власних відносин з батьками. На тренінгу часто лунали репліки на кшталт "Тепер я краще розумію своїх батьків".

У процесі проведення практичних занять ми також використовували тренінг як систему вправ, спрямованих на формування конкретних навичок техніки взаємодії, необхідних для продуктивної професійної поведінки. Ми використовували наголосно-мовний тренінг, аутотренінг, мімічний і пантомімічний тренінги, тренінг з розвитку навичок читання емоційних станів тощо.

Усі види тренінгу обов'язково сполучалися з груповою дискусією, у процесі якої аналізувалися й обговорювалися виконання кожним студентом вправи, з'ясовувалися причини успіхів і невдач, що забезпечувало усвідомленість і цілеспрямованість в оволодінні навичками.

Таким чином, тренінг через активізацію почуттєвого досвіду студентів змушував по-новому (професійно) оцінити реалії сімейного життя. Анкетування студентів по закінченні експерименту з питаннями типу: "Назвіть найбільш ефективні методи проведення занять і розкрийте, чому ви вважаєте їх ефективними" показало, що тренінг став, на думку студентів, ефективним заняттям (45% поставили його на перше місце), тому що змушує: "мислити", "пізнавати себе", "розуміти причини сімейних проблем", "по-новому оцінювати проблеми сім'ї". Тренінги сприяли формуванню вмінь керувати психічним станом, розвивали імпровізаційну готовність майбутнього педагога до зустрічі зі складними ситуаціями, розвивали педагогічну рефлексію та емпатію. "Продуктами" тренінгів, на наш погляд, є активність, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних задач і ситуацій.

Ефективні також методи активного соціального навчання: дискусійні

методи (групові дискусії, аналіз казусів із практики, ситуацій морального вибору), ігрові методи (рольові ігри, невербальна психогімнастика, поведінковий тренінг). Використання таких методів активності студентів набуває рис ініціативності у виробленні індивідуального стилю майбутньої діяльності. Цю групу методів ми позначили як рефлексивно-творчу. Основні форми роботи: лабораторні заняття з самопізнання, складання програм професійного становлення, тренінги, складання індивідуальних творчих програм педагогічних практик. Суть цих методів полягала в аналізі власних можливостей, особистісних особливостей, співвіднесення відомих моделей роботи педагога з сім'єю за власним усвідомленням та індивідуальним педагогічним профілем.

Ця група методів давала можливість студентам пізнати себе, співвіднести свої особливості (інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні) з ідеальними моделями поведінки педагога в роботі з сім'єю, визначити власні позиції в майбутній педагогічній діяльності.

Практичні й семінарські заняття були складовою частиною кожного досліджуваного курсу. Вони дозволяли студентам актуалізувати і доповнювати теоретичні знання, отримані на лекціях, а також освоювати практичні вміння, які складають основу для майбутніх педагогів дидактичного педагогічного мислення.

Самостійний аналіз літератури з досліджуваних проблем припускав дискусійне вивчення питань. Матеріал засвоювався в режимі діалогу з викладачем і однокурсниками. Принцип діалогічності припускав постійне спілкування і взаємодію викладача зі студентами на всіх

заняттях, актуалізацію мотиваційних ресурсів навчання, використання життєвого досвіду студентів, обмін думками з обговорюваних педагогічних проблем.

Студенти готували гру "Ярмарок книг з сімейного виховання". Для участі у грі робоча група студентів (5-6 осіб) добирала літературу й готувала презентацію. Їм необхідно було показати достоїнства обраних книжок з огляду на їх психолого-педагогічний зміст, доступність, можливості використання у практиці дошкільних закладів освіти й сім'ї. Завдання суперників полягало у критичній оцінці презентованого посібника. Така форма роботи зі студентами давала можливість самостійно аналізувати теоретичні аспекти досліджуваних проблем, визначати їх пріоритетні напрями.

Логіка освоєння змісту професійної освіти – в напрямі від емпіричного досвіду до формулювання понять і далі до загальних категорій – досить традиційна.

Так, А.Г. Маслоу стверджував, що, якщо говорити про освіту в термінах "поліпшення" людини, її саморозвитку, то в цьому випадку немає більш корисного, ніж навчання досвідом, уроки якого він цінував більш за все [7:181-182]. Погоджуючися з думкою відомого психолога, ми вважаємо, що на першій фазі професійної освіти необхідно допомогти педагогові стати експертом власного досвіду: знаходити в ньому опору і визначити перспективи самовдосконалення і саморозвитку. Завданнями такої професійної підготовки ми вважаємо наступні:

- стимулювання самопізнання педагога, визначення ним своїх сильних сторін і перспектив самовдосконалення;
- включення його в різноманітні форми рефлексії педагогічної

діяльності;

- стимулювання інтересу до набуття необхідного мінімуму педагогічної інформації.

Для нас було важливим, щоби студент відчув себе не інструментом утілення відповідної волі потенційного керівника, інструкцією, а творцем педагогічних відносин і діяльності, побудованих на об'єктивних закономірностях.

Аналіз педагогічних ситуацій у нашій експериментальній роботі посідав особливе місце з ряду причин, на яких ми зупинимось докладніше.

Перше, що переводить професійну підготовку з площини передачі-засвоєння інформації в площину осмислення діяльності, – це відсутність при аналізі педагогічних ситуацій і вирішенні задач єдино правильних рішень. Аналіз ситуації вимагає сформулювати й обґрунтувати свій погляд на описувані події та запропонувати свій варіант вирішення виділених протиріч, а часом і своє обґрунтування проблеми (в одній і тій самій ситуації різні педагоги виділяють різні проблеми).

При цьому необхідність зіставляти своє бачення ситуації з іншими, відстоювати свій варіант вирішення проблеми дозволяє формувати варіативність мислення. Потреба в теоретичному знанні особливо виявляється при прогнозуванні розвитку ситуації. Теорія тут сприймається як достовірний і узагальнений досвід. Разом з тим, аналіз ситуації привчає до пошуків конкретного застосування об'єктивних закономірностей у реальній ситуації педагогічної діяльності, – загальні положення не призводять до вирішення проблем.

Колективний аналіз ситуації приводить до сприйняття іншого студента або колеги як носія інших,

відмінних від власного досвіду і знання думок, які дозволяють поглянути на ситуацію з різних позицій, бачити її "об'ємно", багатоаспектно, а це поступово приводить до розуміння того, що ніхто не має монополії на істину, на факти – кожен має рівне право на власну думку, на пошук і розуміння істини.

Так, у ході дослідження виявилася ще одна властивість методики аналізу ситуацій: вона дозволяла викладачеві природно перейти від ролі лектора, що несе у світ єдино правильну істину, до ролі методиста, який зібрав досвід попереднього аналізу. А від ролі методиста вже зовсім просто перейти до ролі консультанта, який не пропонує ніяких рішень – він організовує процес обговорення й пошуку оптимального рішення, оскільки володіє методом їх організації.

При аналізі педагогічних ситуацій ми звертали увагу на те, щоб обговорення не перетворювалося на суперечку, "змагання у вченості", диспут, – тут потрібен спільний пошук істини.

Критеріями оцінки такого аналізу ситуацій були оцінка суджень у контексті даної ситуації, максимальне використання текстових даних, чіткість і простота викладу, обґрунтованість аналізу, практичний аспект пропонованого варіанта рішення проблеми.

Вимоги обґрунтованості висловлюваних оцінок і пропонованих варіантів рішення сприяють усвідомленню того, що в педагогічній діяльності факт є "похідним від теорії", а фактичне знання у педагогіці "має сенс лише у зв'язку з певною теоретичною концепцією, яка служить його обґрунтуванням", той самий фактичний матеріал має різне значення в залежності від "ціннісної

позиції самого суб'єкта" [4 : 47].

Використовуючи принцип розвивально-творчої спрямованості навчання, ми створювали творчі ситуації, які мобілізували самостійність і пошукову активність студентів у вирішенні поставлених задач. Широко використовувалися ділові ігри та їх елементи, виконання творчих завдань, інформаційні повідомлення тощо.

Творча позиція студента забезпечувалася неухильним наростанням можливості самоактуалізації особистості, розширенням сфери застосування її творчих здібностей у процесі освоєння логічно взаємозалежних педагогічних дисциплін.

Студентам пропонувалися різноманітні завдання творчого характеру. Ці завдання були пов'язані з оволодінням уміннями самостійно аналізувати педагогічні джерела, творчі завдання з складання рекламних проспектів, написання педагогічних творів, розробки педагогічних проектів, пов'язаних з реальними запитами практики освіти різного рівня.

Наприклад, педагогічний етюд "Прислів'я", мета якого полягала в усвідомленні й вільному прийнятті нових способів взаємодії.

Студенти поділилися на дві підгрупи. Кожній підгрупі надавався певний час на підготовку, у ході якої

вона мала вибрати будь-яке прислів'я і продумати, як його зобразити. Це могло бути чи скульптурне зображення, чи невербальна дія. У зображенні брали участь усі члени групи. Тоді, як одна підгрупа показувала те, що вона підготувала, інша відгадувала, яке прислів'я зображене. Потім підгрупи мінялися місцями.

Результативним для формування теоретичних знань виявився метод "колективного формування глосарія" – "тлумачного словника термінів, понять, наукових категорій". Складання глосарія на теоретичному занятті давало можливість кожному студенту взяти участь у формуванні понятійного апарату предмета, що підвищувало ціннісно-сенсову значущість знань про сім'ю і сприяло кращому їх засвоєнню. Студенти відзначали, що під час педагогічної практики власні словники допомагали їм при розробці проектів взаємодії з сім'єю.

Таким чином, проведене нами дослідження показало, що саме рефлексивна підготовка підсилює значущість теоретичних знань; формує установку на самоосвіту; істотно впливає на формування мотиваційно-ціннісного ставлення до діяльності; стимулює придбання прикладних навичок у взаємодії з дітьми та їх сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – М., 1994. – 42 с.
2. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 1987. – 16 с.
3. Вульфсон Б.З., Харьков В.Н. Педагогика рефлексии. – М., 1999.
4. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. – М., 1997. – 125 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
6. Лузина Л.М. Философско-

антропологический подход в
современной методологии воспитания:
Дис. в виде науч. докл... д-ра пед.наук.
– СПб., 1998. – 86 с.

7. Маслоу А.Г. Психология бытия:
Пер. с англ. – М., 1997. – 304 с.

8. Цукерман Г.А. Виды общения в
обучении. – Томск, 1993. – С.30.

Подано до редакції 22.01.07

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается сущность и потенциальные возможности использования рефлексии в подготовке специалистов дошкольного образования к работе с семьей.

SUMMARY

The article presents the essence and potential possibilities of using reflection in training specialists of pre-school education for interaction with family.