

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

О.М. Краснорядцева (Томск)

Аннотация. В статье представлен один из аспектов психологического сопровождения инновационных образовательных проектов в вузе; описываются возможности рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов.

Ключевые слова: психологическое сопровождение образовательного проекта; образовательные феномены, образовательные результаты, рефлексивный семинар.

В настоящее время словосочетание «психологическое сопровождение образовательных практик» достаточно прочно вошло в профессиональный лексикон не только психологов, но и педагогов, социальных работников, управленцев, родителей (выступающих заказчиком образовательных услуг). Сегодня трудно найти более или менее престижное образовательное учреждение, где бы в той или иной форме такое сопровождение не присутствовало (или, по крайней мере, не обозначалось в перспективных задачах развития) [7–13].

Однако в психологической литературе пока представлены самые общие определения содержания этого вида профессиональной деятельности психолога образования. «Под сопровождением развития понимается такая помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Сопровождение – это мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников» [4. С. 14]. «Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [1. С. 20]. «Под психологическим сопровождением мы понимаем систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития» [5. С. 14]. Оговариваются отличия сопровождения от руководства или помощи [1. С. 22]. Принцип сопровождения определяется в качестве отправной точки при разработке конкретных вопросов, в частности направлений работы школьного психолога. К последним же традицион-

но относят прикладную диагностику; психокоррекционную и развивающую работу со школьниками; консультирование и просвещение участников образовательного процесса. Проводимые нами беседы с практическими психологами, работающими в различных образовательных учреждениях региона (Томская область, Алтайский край, Красноярский край, Читинская область), также свидетельствуют о том, что организация конкретных форм психологического сопровождения образовательных практик осуществляется, как правило, в рамках обозначенных направлений деятельности службы практической психологии образования. Нисколько не умаляя значимости традиционных направлений психологического сопровождения образовательных практик, о результативности которых можно найти сегодня десятки, если не сотни, публикаций, я хотела бы в рамках данной статьи затронуть другой аспект проблемы психологического сопровождения образования.

В последние годы все настойчивее звучат мнения о том, что в поле профессионального внимания психолога должны попадать «не только (и даже не столько) индивидуальные особенности детей, педагогов и родителей, но и детали целостного образовательного процесса» [2. С. 6]. Среди важнейших задач службы практической психологии образования особо выделяют обеспечение психопрофилактической работы не только с отдельными детьми или «группами риска», но и на уровне образовательной среды в целом; организацию системы непрерывного, постоянного изучения существенных психологических характеристик образовательного пространства, которое направлено на предупреждение возможного неблагополучия в развитии детей [3, 6].

К числу необходимых профессиональных компетенций психолога образования сегодня относят и умения «...анализировать такие, казалось бы, непсихологические элементы образовательного процесса, как учебный план, учебные программы, учебники, мето-

дические пособия и т.п., взятые, конечно, в их психологической сути по отношению к конкретной образовательной идее» [2. С. 6], а психолог образования позиционируется как «...специалист, способный работать на границе дидактических систем» [2. С. 7].

Процесс образования современного человека, по сути, является перманентным, связанным с трансформацией образовательных процессов «как множества индивидуальных форм развития и разнообразия возможностей». Становится понятным, что непрерывное образование возможно только при учете преемственности стадий становления человеческого в человеке и тех психологических новообразований, которые появляются в образовательном процессе. Почти двадцатилетний опыт участия в разработке разного рода программ психологического сопровождения образовательного процесса (в качестве практического психолога, руководителя психологической службы образовательного учреждения, соавтора концепции развития образовательного учреждения, научного консультанта и т.д.) привел меня к убеждению, что психологическое сопровождение современных образовательных практик в качестве необходимой составляющей должно включать и такое направление, как исследование изменений в образовании.

На сегодняшний день исследование психологических изменений, происходящих с участниками образовательного процесса, обслуживает другие направления – психоконсультативное, психокоррекционное, психотерапевтическое, психопрофилактическое и т.д. и по сути является диагностическим. Психологами накапливается колоссальный объем информации об учащихся, педагогах, родителях (причем зачастую эта информация лонгитюдного характера). Мне не раз приходилось на педагогических советах, консилиумах или методических совещаниях поражаться той поистине титанической диагностической работе, которую проводят школьные психологи, пытаясь зафиксировать как можно больше показателей развития участников образовательного процесса. Разовые, периодически или регулярно осуществляемые диагностические срезы (продольные и поперечные, индивидуальные и фронтальные), безусловно, необходимы для анализа реально происходящих с конкретными людьми психологических изменений. Однако даже обширный набор данных об особенностях и уровнях различных аспектов развития детей или взрослых позволяет делать суждения скорее об уже «ставшем», «образовавшемся» в человеке, что имеет смысл, когда речь идет об адаптации существующих образовательных практик к особенностям участников образовательного процесса. Но чем более выражены притязания образовательного учреждения на проектирование развивающей образовательной среды, тем более отчаянно выглядят усилия психо-

логов по выделению индикаторов, показателей развития, которое действительно происходит в результате именно таким образом организованного образовательного процесса (а не параллельно с ним или даже вопреки ему).

Все чаще запросы к психологам от разработчиков образовательных проектов формулируются в виде заказов на исследовательское сопровождение изменений в образовании, которое предполагает исследование «человека становящегося» в процессе конструирования, построения собственной реальности, собственного пространства. Речь идет о своевременном выявлении образовательных результатов или образовательных феноменов, относящихся к собственно психологическим новообразованиям (появляющимся на определенных этапах, стадиях реализации образовательного проекта), совокупность которых дает основания для анализа продуктивности конкретной образовательной программы (или образовательного проекта как формы развития и реализации образовательной деятельности) с целью оперативного внесения соответствующих коррекций как в ее содержание, так и в организационные формы. Подчеркнем, что образовательные эффекты и образовательные результаты понимаются в данном контексте в качестве обобщенных, интегративных планируемых проектных результатов.

Образовательные эффекты представляют собой недетализированные (в силу слабой, недостаточной осознанности, проработанности разработчиками) образовательные результаты, описание которых в образовательном проекте не позволяет четко представить, в каком виде, по каким основаниям можно будет судить о получении планируемых образовательных результатов.

Образовательные результаты представляют собой четко конкретизированные и описанные в проекте новообразования, которые предполагается получить при реализации данного образовательного проекта на уровне:

- коллективного субъекта (новые способы деятельности, новые социальные компетенции);
- конкретных людей (новые субъектные позиции);
- создания нового продукта, который избыточен для данного проекта и порождает необходимость нового проекта.

Психологам необходимо наконец научиться актуализировать подобного рода образовательные феномены, относящиеся к психологическим новообразованиям, фактологично фиксировать их и делать предметом профессионального обсуждения с коллегами-педагогами при анализе продуктивности конкретной образовательной программы. В этом заключается, с нашей точки зрения, одна (наряду с уже существующими) из перспективных стратегий психологического сопровождения образовательных про-

ектов. Своевременное выявление образовательных феноменов, проявляющихся в реальном образовательном процессе в виде психологических новообразований, мы относим к актуальным задачам психологического сопровождения образовательных проектов. В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск способов актуализации образовательных феноменов, свидетельствующих о динамике саморазвития, самореализации, самоопределения учащихся, происходящих непосредственно в образовательном процессе.

Представляется, что для психолога образования одним из значимых показателей психологических изменений участников образовательного процесса может выступать достоверная информация о различных проявлениях становления субъектности непосредственно в образовательном процессе. Таким образом, область исследования психологических изменений в образовании определяется нами следующим образом: это психологические характеристики усложнения системной организации человека, индикаторами которого выступают суверенизация, уравнивая организация сознания и психологические механизмы усложнения (смыслообразование, смыслопорождение, смыслопередача, целеобразование, рефлексия, персонализация, персонификация).

Суверенизация (как спонтанное явление) внутренне противоречива. Она идет в рамках совмещенной системы (человек и другие люди, через которых, через общение с которыми приходят ценности как социальные нормы и образцы поведения), но имеет целью освобождение от подавляющего влияния его (этого общения); в этом и смысл суверенизации – самостоятельно принимать решения, отклонять альтернативы и т.д. Иными словами, суверенизация идет еще в рамках персонализации, но уже предполагает интенцию на индивидуализацию. Вот тут учащемуся и нужен посредник, работа которого имеет смыслом такое взаимодействие в образовательном пространстве, которое позволяет ребенку или молодому человеку наращивать суверенность, а не подавлять ее; гармонизировать ценностные составляющие образа мира за счет сбалансирования расширения прав на поступки и ответственности за их последствия. Особым образом организованный психологом информационный обмен учащихся друг с другом, с самим собой (опосредованный психологической информацией) имеет целью порождение таких параметров порядка, придающих устойчивость системе, как смыслы и ценности. Таким образом, коммуникации в образовательной среде должны быть оценены не только с точки зрения того, что (избирательно) человек получает из среды, но и того, что он отдает (ее обмен) обратно, тем самым невольно формируя саму образовательную среду, из которой он берет то, что ему надо, не замечая, что вбирает в себя также и то,

что внес сам, т.е. забирает и самого себя. Отсюда следует, что негармоничное вхождение человека в процессы суверенизации, обусловленное спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений (и других параметров порядка, таких как идентификация), порождает столь же несбалансированное образовательное пространство.

В этом контексте объектом исследования для психолога образования начинает выступать сам процесс становления изменений субъектов образовательных практик (индивидуальных и коллективных), своеобразная «эволюция эволюции субъектов» (меняясь, человек меняет условия своего становления, появляются другие запросы к образованию в каждый момент становления).

Как показывают опросы, проведенные среди студентов разных факультетов Томского государственного университета, наиболее часто встречающимися трудностями, которые испытывают студенты при переходе к образовательной системе, ориентированной на развитие навыков самостоятельной работы, являются проблемы в организации собственной деятельности, отсутствие позитивного опыта как в проектировании индивидуальной образовательной стратегии, так и в накоплении информации, отражающей индивидуальное образовательное движение студентов в период обучения в университете.

Одним из перспективных способов актуализации образовательных феноменов, которые мы относим к разряду интересующих нас, является рефлексивный семинар, проводимый с участниками образовательного проекта, цель которого состоит в фиксации как достижений учащихся в образовательной системе, так и тех изменений, которые происходят с ними в процессе профессионального обучения (в том числе в направлении формирования образовательной позиции и надпрофессиональных компетенций, необходимых будущим специалистам, таких как умения управлять собой, информацией, умения в межличностном общении и самопрезентации и т.п.), а также в аутентичном оценивании своего личного образовательного опыта и образовательных результатов.

Однако следует сразу сделать оговорку: организация такого семинара предполагает определенный уровень готовности и способности к рефлексии самих учащихся. Пока подобный опыт использования рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов в виде происходящих личностных изменений получен нами в рамках образовательного проекта для студентов старших курсов ТГУ «Программа подготовки топ-персонала для реализации инновационных проектов». В число критериев конкурсного отбора входили наличный уровень рефлексивных способностей, открытость студента новому опыту, знаниям о самом себе. Поэтому в обучающуюся группу попали студенты, обла-

дающие достаточно выраженными способностью и готовностью к рефлексии.

Рефлексивный семинар был выбран нами как периодически предлагаемая студентам форма организации образовательного процесса, поскольку он позволяет фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) те личностные изменения, которые происходят со студентами и могут быть отнесены как к планируемым (в виде целей образовательного проекта), так и к побочным образовательным эффектам.

К основным задачам рефлексивного семинара мы относим следующие:

– рефлексия динамики собственных личностных изменений, происходящих на разных этапах реализации проекта;

– рефлексия готовности и способности к презентации себя партнерам по совместной деятельности и к пониманию поведенческих реакций партнеров.

Сверхзадачей для организаторов проекта и ведущего семинара была фиксация поведенческих проявлений (вербальных и невербальных) участников семинара.

Анализ собранного материала позволяет констатировать, что наиболее часто наблюдаемыми и фиксируемыми образовательными феноменами выступают следующие:

– в разной степени проявляемые своеобразные акты объективации, осмысления студентами себя в качестве субъекта образовательной деятельности путем решения задач «на смысл», «на ценность»;

– ревизия сложившихся установок, стереотипов, предпочтения и изменение их в той части, которая может быть осознана в актах объективации, что по сути может рассматриваться как различные варианты проявления процесса актуализации потребности в саморазвитии;

– актуализация двух встречных процессов: центрации, приводящей к осознанию себя (самооценка), своих оценок, данных другим людям и децентрации, когда студент оказывается способным увидеть ситуацию глазами других людей (как они оценят). И в этом смысле рефлексивный семинар позволяет создать ситуацию, в которой взаимообусловленность центрации – децентрации является необходимым условием актуализации готовности к пониманию других и себя;

– субъективная оценка студентами динамики своего личностного изменения.

Данные феномены, являясь, несомненно, ожидаемыми и планируемыми результатами образовательной деятельности, могут рассматриваться и как диагностические показатели, отражающие индивидуальные варианты протекания процесса профессионального самоопределения. Зафиксированные в ходе рефлексивного семинара феномены актуализации

потребности в саморазвитии также можно отнести к запланированному продуктивному результату данного образовательного проекта, поскольку и содержание и формы организации профессиональной подготовки ориентированы прежде всего на активизацию потенциала саморазвития, профессионального самоопределения. Если рассматривать в качестве источника саморазвития молодых людей перманентно воспроизводимое несоответствие между образом мира и ценностно-смысловым содержанием учебно-профессиональной деятельности (пределным в котором является отношение к деятельности как способу самореализации, самодвижения), то форма рефлексивного семинара открывает широкие возможности для актуализации потребности в саморазвитии.

Для организации адекватного психологического сопровождения профессионального самоопределения участников проекта такая диагностическая информация чрезвычайно важна, так как позволяет выявить и побочные, незапланированные образовательные феномены, являющиеся продуктами рефлексивной деятельности студентов.

Так, при реализации психологического сопровождения данного образовательного проекта в качестве наиболее четко проявившегося побочного (заранее не предполагавшегося разработчиками проекта) образовательного феномена нами была выделена специфика социальной перцепции данной категории студентов при оценивании коллег (в данном случае партнеров по проекту).

Ниже в качестве иллюстрации приведены усредненные результаты самооценки и оценки партнеров по проекту студентами, обучающимися в разных образовательных проектах, но в рамках одной специальности (табл. 1–3).

Выявленный в ходе рефлексивного семинара побочный (по отношению к планируемым проектным результатам) образовательный феномен, проявившийся в выраженной тенденции более низких оценок степени развития профессионально значимых качеств у других по сравнению с самооценкой, требует дальнейшего изучения, по крайней мере, в двух аспектах: а) выяснения того, что проявляется в данном случае – завышение самооценки или занижение оценки другим, т.е. это проблемы самопонимания или проблемы, связанные с восприятием других людей; б) выяснение того, является ли данный феномен следствием процесса профессиональной подготовки менеджеров или свидетельствует о том, что молодые люди с определенными особенностями выбирают определенные виды профессиональной деятельности. Если данный феномен действительно может быть отнесен к образовательным эффектам, тогда нужно серьезно ставить вопрос о необходимости введения в программу подготовки менеджеров соответствующего направления психологического сопровождения,

Т а б л и ц а 1

Усредненные результаты самооценки и оценки студентов, обучающихся в различных образовательных проектах, %

Соответствие самооценки и групповой оценки	Менеджеры	Менеджеры инновационных проектов
Выраженное соответствие	4	7
Тенденции похожи, но самооценка выше	32	48
Самооценка значительно превышает групповые оценки	16	45
Самооценка значительно ниже групповых оценок	10	–

Т а б л и ц а 2

Усредненные оценки степени выраженности качеств, выделенных как профессионально значимые для выпускника, студентами, обучающимися по межкафедральной специализации «Менеджмент инновационных проектов», баллы

Оцениваемые качества	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других людей
Уверенность в себе	8,0	6,5
Толерантность	8,1	6,2
Доброжелательность	8,5	6,5
Активность	7,6	6,1
Аналитичность	7,1	4,5
Ответственность	8,4	5,2
Общительность	8,2	6,1
Решительность	7,4	5,1
Работоспособность	8,0	5,1
Естественность	8,1	6,4

Т а б л и ц а 3

Усредненные оценки степени выраженности качеств, выделенных как профессионально значимые для выпускника, студентами, обучающимися по специальности «Менеджмент», баллы

Оцениваемые качества	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других людей
Уверенность в себе	8,5	8,24
Толерантность	8,0	7,5
Целеустремленность	8,7	7,6
Обучаемость	9,0	7,6
Креативность	8,2	6,4
Ответственность	8,4	7,0
Коммуникабельность	8,1	6,9
Способность к риску	7,6	6,1
Оптимизм	8,6	7,4
Широкий кругозор	8,3	5,9

в задачи которого входит профилактика возникновения и коррекция уже возникших предпосылок профессиональных деформаций менеджеров, среди которых особо выделяют авторитарность, демонстративность, доминантность.

В целом же, делая заключение о возможностях рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов (как предполагаемых, так и побочных, незапланированных продуктов образовательной деятельности), можно отметить следующее.

1. Рефлексивный семинар является продуктивной формой выявления, фиксации тех психологических

феноменов, которые могут быть обнаружены только посредством рефлексивной деятельности самих субъектов образовательного процесса.

2. Основным психологическим содержанием рефлексивной деятельности участников проекта на разных этапах семинара явилась трансформация ценностно-смысловых составляющих образа мира студентов в процессе решения «задач на смысл», «задач на ценность», что открывает реальные возможности студентам «поймать» свою собственную субъективность.

3. Динамика процессов смыслообразования, перестройки смыслов участников семинара позволила

актуализировать проявления различных аспектов процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения, выступающих для организаторов психологического сопровождения проек-

та в качестве образовательных феноменов, модальность которых отражает общую направленность и результативность реализации образовательных программ подобного рода.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998.
2. Гуружапов В.А. Проект «Горизонты педагогической психологии в XXI веке» // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 5–8.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М.: Высшее образование сегодня, 2003. № 5.
4. Казакова Е. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения // Школьный психолог. 1998. Дек. № 48.
5. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е.А. Козыревой) // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 14.
6. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 38–44.
7. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103–112.
8. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
9. Психология XXI века: пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 3–35.
10. Рубцов В.В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999. № 1. С. 49–58.
11. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 91–101.
12. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 97–106.
13. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 66–79.

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL ACCOMPANYING FOR EDUCATIONAL PROJECTS

О.М. Krasnorjadtseva (Tomsk)

Summary. The article shows one from aspects of psychological accompanying for innovatory educational projects; describes the means of reflective seminar as method of discovery of educational phenomenon.

Key words: psychological accompanying for educational project; educational phenomena; educational results; reflective seminar.