

Данилевич Л. А. кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини
<https://orcid.org/0000-0002-2321-4285>

ДОСВІД СУПЕРВІЗІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК ЕЛЕМЕНТА ТРАНСЛЯЦІЇ РЕФЛЕКСИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У МОДУСІ КОНСУЛЬТАТИВНОГО

У статті розглядається проблема трансляції технологій психолого-педагогічного консультування учнів щодо подолання навчальних труднощів засобами рефлексивно-діяльнісного підходу. Обговорено обмежені можливості навчання студентів-консультантів на матеріалі навчальних ситуацій. Розглядається спосіб трансляції принципів та технологій консультування засобами рефлексивно-діяльнісного підходу через організацію супервізійних та інтервізійних груп.

Ключові слова: технології психолого-педагогічного консультування; рефлексивно-діяльнісний підхід; студенти-консультанти; навчальні ситуації; супервізійні та інтервізійні групи.

Вступ. В останні роки проблема допомоги учням і низькими результатами у навчанні та їхнім вчителям набула державного рівня. Відповідно зріс запит на трансляцію ефективних методів роботи із дітьми, які мають труднощі у навчанні, у т. ч. методів роботи у форматі індивідуальної допомоги. За результатами опитування шкільних вчителів та батьків учнів у 2021-2022 навчальному році 41,5% батьків дітей із низькими результатами у навчанні відзначили нестачу індивідуальної уваги з боку вчителів як те, що найбільше заважає навчанню їхньої дитини у конкретній школі. При цьому 19,8% вчителів, які працюють у школах, де більш як половина дітей мають низькі результати у навчанні, відзначають у себе дефіцит навичок індивідуального навчання таких дітей (і те ж відзначають 15,2% вчителів у середньому за вибіркою). Також наголошується на потребі вчителів у допомозі з боку фахівців, зокрема, психологів у роботі з неуспішними, і фіксується дефіцит такої допомоги (у 58% вчителів зі шкіл, де більше половини неуспішних дітей, і у 49% загалом за вибіркою).

Рефлексивно-діяльнісний підхід (РДП) до надання консультативної психолого-педагогічної допомоги дітям і підліткам у подоланні навчальних труднощів спочатку виник як відповідь на проблему допомоги неуспішним учням і за минулі роки успішно використовувався

у роботі із різними категоріями дітей, які зазнають труднощів у навчанні. Останнім часом значно зріс запит освоєння досвіду РДП як з боку педагогів, а й із боку шкільних психологів. У цій ситуації особливо актуально стає проблема його трансляції. Завдання цілеспрямованої трансляції РДП ставилося близько двадцяти років тому і практика трансляції розвивалася у двох напрямках – вчителям (у формі підвищення кваліфікації та у контексті низки проєктів) та студентам-психологам (спочатку просто як способу індивідуальної допомоги з боку студентів дітям із труднощами у навчанні у контексті педагогічної практики, із поступовою трансформацією саме у трансляцію РДП). Таким чином, у фокусі уваги цієї статті є досвід трансляції РДП студентам (як можливий прототип трансляції підходу шкільним психологам, а також вчителям як інструмент для індивідуальної допомоги учням).

Проблеми, що постають під час трансляції РДП, пов'язані з його специфікою. Консультативна психолого-педагогічна допомога учням у подоланні навчальних труднощів засобами РДП ґрунтується на низці принципів, найголовніші з яких: підтримка консультантом суб'єктної позиції дитини в процесі взаємодії; співробітництво дорослого та дитини, при якому дитина справляється із труднощами, а дорослий їй допомагає (з провідною роллю дитини);

організація діяльності у зоні найближчого розвитку; рефлексія та перебудова на основі рефлексії способів діяльності, як ключовий інструмент подолання кожної конкретної проблеми; усвідомлення та інтеріоризація засобів і методів спільної діяльності, як загальних методів подолання проблем, що також відбувається через рефлексію. Пропонований тип взаємодії дорослого із дитиною суттєво відрізняється від того, що є звичним і у педагогічній практиці, і у звичайній побутовій взаємодії. Додаткову складність створює те, що на кшталт взаємодії – це консультативна практика, проте процес роботи будується на матеріалі навчальної діяльності, труднощів дитини на освоєнні навчального матеріалу, що звично асоціюється із педагогічним процесом.

Значний досвід спроб трансляції РДП у традиційних формах свідчить, що у лекційному форматі ідеї та теоретичні положення підходу найчастіше не сприймаються. Використовуючи відомий термін Ж.Піаже [1], можна зазначити, що при лекційному форматі відбувається асиміляція теоретичних положень РДП, тобто «вписування» їх у традиційні уявлення про педагогічну практику, в якій дитина має освоювати навчальну програму за планом, заданим вчителем. І тоді слова про співпрацю, суб'єктну позицію дитини та її підтримку сприймаються як гуманістичні гасла, теза про необхідність роботи у зоні найближчого розвитку – як звичні побажання індивідуалізації навчання. Те, що у ці слова вкладено буквальне значення, залишається незрозумілим.

Після того, як навчальні програми було доповнено процедурами, що частково попереджають асиміляційні процеси (фіксацією стартових уявлень учнів про ключові терміни із подальшим фокусуванням на відмінностях у розумінні), насичено розборами кейсів та інтерактивною роботою з елементами тренінгу та відеотренінгу, рівень розуміння підвищити адекватності питань, зворотний зв'язок, змісту підсумкових завдань студентів. Тим не менш, досвід показує, що доки студент не приймає відповідальну діяльну позицію – тобто не йде сам допомагати дитині, суперечності отриманих уявлень, які стали якимось ідеалом, орієнтиром і задумом для роботи, зі

звичними студенту способами допомоги дитині залишаються прихованими від нього. Виявити та подолати їх можливо лише у практичній діяльності. Таким чином, необхідним та незамінним елементом трансляції РДП виявляється етап практичної діяльності студента (або фахівця), що освоює підхід, під супервізією досвідчених РДП-консультантів.

Мета статті – аналіз досвіду трансляції принципів та технологій консультування засобами рефлексивно-діяльностного підходу через організацію супервізійних та інтервізійних груп.

Теоретичне підґрунтя. Базові принципи та методологія теорії діяльності стали фундаментом для низки методологічних шкіл та практик. Насамперед, це – різноманітні освітні практики, побудовані на базових категоріях теорії діяльності, зокрема: теорія і практика розвивального навчання, низка прикладних практик системного проектування, що зумовили розвиток, у т. ч., консультативного напрямку у діяльностному підході (Щедровицький, 1987; Зарецький, 2013; Суворова, 2006; Engestrom, 2009 та інші). В.Зарецький, виходячи з положень методології Г.Щедровицького, обґрунтував модель рефлексивно-діяльностного підходу, що забезпечує технології надання консультативної допомоги суб'єктам освітнього процесу (учням і вчителям), спрямовані не лише на подолання ними труднощів, які виникають у навчальній діяльності, але й на розвиток у цілому (Зарецький, 2013). Він розглядає консультативну допомогу як єдність педагогічної та психологічної практик з огляду на те, що у ній неодмінно присутні традиційні елементи навчання, а саме: трансляція зразка, пояснення, контроль, зворотний зв'язок, а також сприяння самостійності руху суб'єкта у проблемі, розкриття і зростання його потенціалу у вирішенні проблем і подоланні труднощів.

Методи дослідження: контент-аналіз, порівняння.

Результати і обговорення. Супервізія є традиційним та визнаним елементом навчання, професійного розвитку та підвищення кваліфікації фахівців, які допомагають професій, насамперед психологів-консультантів та

психотерапевтів. Перед кожним консультативним підходом постає питання про вибір чи вироблення моделі супервізії, адекватної цьому підходу, специфіці та умовам консультативної практики. Крім того, контекст, цілі та завдання конкретного супервізорського процесу визначають, як поєднуюватимуться і в якому співвідношенні перебувати та реалізовуватись навчальна, підтримуюча, консультативна, експертна та інші функції супервізії.

У РДП як допомагаючій практиці форми підтримки помічника-початківця більш досвідченим фахівцем розвивалися з перших досвідів трансляції підходу. Однак сам РДП лише останні десять років починає усвідомлюватись і визначатись як система принципів, що впливають з цих обмежень та напрацьованих за цей час технологій надання консультативної допомоги суб'єктам освітнього процесу (учням та вчителям) щодо подолання ними труднощів, що виникають у навчальній діяльності, але спрямованої на розвиток у цілому. І пройшов певний час до справжнього набуття підходом ідентичності як практика психолого-педагогічного консультування. (чіткі межі визначити складно, але, наприклад, у трансляції РДП студентам усвідомлено обговорювати з ними цей вид допомоги саме як консультування щодо подолання труднощів у навчальній діяльності почав реалізовуватись з 2017 року, і тоді ж рефлексивна підтримка студентів, які індивідуально допомагають дітям засобами РДП під час педагогічної практики, почала набувати рис супервізорського процесу, а потім так і називатись).

Через збільшення запиту освоєння РДП і появи масштабних проектів завдання трансляції РДП виходить на перший план. Бачення етапу практичної діяльності консультанта-початківця у РДП під супервізією як необхідного елемента трансляції РДП ставить завдання розробки адекватного підходу моделі супервізії. Перший крок до цього – рефлексія та осмислення напрацьованого досвіду супервізії студентів у межах педагогічної практики як елемента трансляції РДП в якості консультативного підходу. На другому курсі бакалаврату одним із варіантів проходження педагогічної

практики є надання індивідуальної психолого-педагогічної консультативної допомоги дітям та підліткам у подоланні навчальних труднощів засобами РДП під супервізією досвідчених РДП-консультантів – керівників практики. Студенти, які обирають цей напрямок практики, знайомляться з основами РДП. Практика проводиться на двох базах (місце проходження також обирається студентами) – у загальноосвітній школі, де студенти надають індивідуальну допомогу учням початкової та/або середньої школи під супервізією, та у соціально-реабілітаційному центрі, де надається допомога з подолання навчальних труднощів підліткам, які проходять у цьому центрі курс від наркотичної залежності, під супервізією. Практика відбувається у режимі 2-3 рази на тиждень з жовтня по травень, за винятком сесії та канікул.

Спосіб організації рефлексивно-супервізорської роботи вибудовувався кожним супервізором з врахуванням умов та контексту роботи на конкретній базі, відмінності у форматах багато у чому пов'язані саме з цим. У соціально-реабілітаційному центрі підлітки мешкають постійно. У день занять зі студентами підготовка домашніх завдань організується у залі, робота з підлітками триває 2,5-3 години. Запити на допомогу від підлітків до студентів-консультантів формуються у день практики (є пари «студент-консультант - учень», які працюють тривалий час, але також є і студенти-консультанти, які працюють із різними підлітками залежно від актуального запиту у конкретний день). Студентів завжди менше, ніж підлітків, які приходять на зустріч, і студенти працюють із тим із підлітків, у кого сьогодні є запит. Також у соціально-реабілітаційному центрі частина підлітків є «досвідченими клієнтами», оскільки вже працювали із студентами-консультантами у попередній навчальний рік. Після занять на їхню рефлексію та обговорення під час групової супервізії відводиться 2-2,5 години, але є можливість, за бажанням студентів збільшувати цей час, доки не будуть розглянуті усі актуальні питання (що нерідко й відбувається).

У загальноосвітній школі відбувається домовленість роботи конкретної дитини із

конкретним студентом чи парою (тандемом) студентів. Дітям участь у роботі зі студентами анонсується через розповідь про те, яка допомога пропонується, і на заняття приходять лише ті, хто зацікавився та погодився (і чий батьки також висловили згоду). Дитина може відмовитися, якщо їй не сподобалося, може просто більше не прийти на заняття. Робота студента-консультанта з дитиною триває від 45 хвилин до години, супервізії не більше ніж 2 години, в які необхідно приділити час на обговорення досвіду кожного.

Далі наведемо рефлексивний аналіз досвіду супервізорської допомоги студентам-консультантам як елемента трансляції РДП, напрацьованого на кожній із цих двох баз практики. Особливо цінною є рефлексія досвіду, що склався у різних супервізорів (які є досвідченими консультантами РДП зі своїми стилями роботи) стосовно різних умов. Через рефлексію розв'язання задачі на двох змістах проступає загальний спосіб розв'язання задач такого типу. У нашому випадку – загальний спосіб організації супервізії консультантів-початківців у РДП, через рефлексію вирішення завдання організації супервізії у різних умовах, але із загальною ідеєю.

Загальний початковий задум супервізорів полягав у спробі побудови самої супервізорської підтримки з опорою на принципи РДП, а також у тому, що роботу рід час супервізій буде спрямовано на рефлексію труднощів, які виникають у студентів-консультантів, способів діяльності, які до них призводять, і перебудові цих способів. Робота над труднощами з акцентом на способи діяльності є початковою домовленістю між супервізорами-керівниками практики та студентами, тому що усім очевидно, що вони приступають до практики у ситуації, коли засобів у них недостатньо. Тут можна навести аналогію між учнем, який навчається тому, чого ще не вміє і тому зазнає труднощів, і студентом, який вчиться допомагати, але ще не вміє і тому аналогічно зазнає труднощів. Це вирівнює позиції учня та студента-консультанта. Крім того, студент-консультант набуває досвіду отримання допомоги у РДП від супервізора і сам може ті ж способи допомоги

транслювати у власній роботі з дитиною. Запорукою ж безпеки процесу є те, що в результаті попередньої підготовки у студентів є уявлення про ключові принципи РДП, про обмеження, що виходять з них (що суперечить принципам, чого треба уникати у роботі); у них з'являється образ того, із чим можна співвідноситися у роботі. Як критерій, за яким пропонується відрізнити тих, хто працює у межах РДП, а не просто використовує відповідну термінологію, пропонується розглядати саме позицію консультанта у спільній діяльності. Якщо це позиція фахівця, який підтримує процес самостійного вирішення іншою людиною (дитиною) проблеми (навчальної труднощі), підтримує її рефлексію та сприяє розвитку її здатності долати труднощі, заповнюючи різні «дефіцити» (у т. ч. і рефлексивний), то такого фахівця можна розглядати як такого, що прагне діяти у межах РДП. Якщо ж це позиція такого, що навчає, наставляє, розвиває, коригує, виховує або іншим чином впливає на іншу людину, то за такої позиції РДП стає неможливим, ким би не був цей фахівець. Важливо, що цей критерій застосовується і до діяльності супервізора. А рефлексія студентом-консультантом разом із супервізором досвіду допомоги учневі РДП – процес допомоги студенту у пошуку його способів втілення цього ідеалу у своїй діяльності [5].

Нами враховувався попередній досвід, але більшою мірою його предметом є досвід групової супервізорської підтримки роботи студентів-консультантів другого курсу на базі початкової ланки загальноосвітньої школи у 2021-2022 навчальному році. У роботі взяли участь 8 студенток. Усього відбулося 20 занять, перше вступне, на якому було озвучено практичні та теоретичні основи роботи у РДП, 18 практичних та одне завершальне. Практичні заняття вибудовувались за схемою: робота із дитиною, загальна групова рефлексія з обговоренням кожного випадку. Після кожного заняття студенти робили рефлексивні записи до щоденника, в яких відображали свій аналіз практичної роботи та супервізії.

Основа групової рефлексивної роботи складалася із таких ключових моментів: допомога студентам-консультантам у рефлексії власної позиції в процесі заняття –

диференціація консультативної та педагогічної позиції, осмислення реалізації базових принципів консультування у РДП, які допомагають зберегти саме консультативну позицію; спільне осмислення творчого потенціалу студента-консультанта у реалізації принципів РДП; презентація кейсу роботи з учнем за заданою моделлю. На цій основі вибудовується «другий поверх» групової роботи – запровадження тимчасової перспективи, аналіз кожного заняття у контексті динаміки та переходу заняття у заняття, аналіз випадку учня у динамічному ключі, аналіз позиції консультанта у динамічному ключі, що й буде розглянуто нижче.

1. Групова рефлексія позиції консультанта та поділ педагогічної та консультативної позицій. Принципи консультування засобами РДП позначають особливу сферу роботи з учнями, відрізняючи її від педагогічної роботи. Дотримання принципів співробітництва, підтримки суб'єктної позиції зміщують фокус уваги із досягнення цілей навчання учням на власне процес освоєння предметного матеріалу. Предметом спільної роботи консультанта та учня стає індивідуальний процес присвоєння учням культурних способів та засобів, необхідних для освоєння того чи іншого навчального матеріалу. Таким чином, консультант не фокусується на меті «виконати завдання», «освоїти матеріал» або «розібрати тему», а вибудовує спільну роботу з учнем, рефлексуючи з ним його індивідуальні способи діяльності, якими той користується для досягнення навчальних цілей. Така відмінність є достатньо специфічною і далеко не завжди «схоплюється» студентами в процесі освоєння підготовчого курсу, тому часто проблема диференціації педагогічної та консультативної позицій стає першим проблемним епіцентром групової рефлексивної роботи. Регулярно студенти-консультанти зазнають труднощів у перенесенні фокусу уваги з мети на процес спільної діяльності. Найчастіші причини, які студенти вказують в процесі спільної рефлексії – відповідальність за успішність учня, почуття провини перед ним, якщо він піде після заняття із невиконаним завданням, орієнтування на запит батька чи

вчителя тощо. Достатньо часто способом подолання цієї проблеми є спільна рефлексія способів реалізації принципу співробітництва, який передбачає рівність позицій консультанта та учня в процесі спільної діяльності. Консультантові-початківцю буває складно дистанціюватися від ідеї «експертності» власної позиції, оскільки спільна робота з учням реалізується на предметі навчальної діяльності. У такому випадку групова рефлексія вибудовується навколо ідеї відмовитися від експертної позиції, оскільки студент-консультант не навчає предметному матеріалу учня, разом із ним рефлексує способи його діяльності; і якщо у предметному навчальному матеріалі консультант найчастіше орієнтується краще за учня, то з індивідуальними способами діяльності учня він не знайомий, що і «зрівнює» позиції консультанта та учня. Консультант має культурний досвід навчальної діяльності, яка викликає труднощі у учня, але він не має уявлення про індивідуальні способи діяльності учня, які, своєю чергою, є доступними для останнього. Виникає певний баланс культурних засобів, завдяки якому з'являється можливість побудови відносин співробітництва та обміну культурним досвідом.

Також у межах рефлексії реалізації принципу співробітництва та диференціювання педагогічної та консультативної позиції евристичною є сама ідея побудови спільного задуму діяльності студента-консультанта та учня. Частою складністю консультанта-початківця є «перепустка» етапу із вибудовування спільного задуму діяльності – учень позначає проблему або запит, консультант починає організовувати діяльність у відповідь на отриманий запит і «встає біля керма», спрямовуючи спільну з учнем діяльність, тоді як учень залишається у ролі залежного, якому недоступний задум консультанта. У такій ситуації стає неможливою і реалізація принципу підтримки суб'єктної позиції, оскільки учень не отримує можливості виявляти власну ініціативу, розкривати власний задум та керувати спільною діяльністю. Таким чином, предметом групової рефлексії стають ситуації, в яких студент-консультант

«упустив» можливість побудови спільного задуму заняття та здійснив роботу за власним задумом.

2. Спільне осмислення творчого потенціалу студента-консультанта у реалізації принципів РДП. Пройшовши перший блок рефлексивної роботи з осмислення специфіки позиції консультанта та реалізації принципів співробітництва та підтримки суб'єктної позиції, студент-консультант знаходить впевненість у вигляді операціоналізації базових уявлень про організацію консультативного процесу засобами РДП та може рухатися уперед в осмисленні власних способів консультативної роботи, розширюючи їхній творчий потенціал. На цьому етапі предметом спільної рефлексивної роботи найчастіше стають обговорення конкретних труднощів роботи студента-консультанта з учнем, відбувається спільний пошук творчих рішень та підбору специфічних консультативних технологій. Наприклад, велику кількість труднощів у консультанта-початківця може викликати робота з учнем із негативним ставленням до помилки, який уникає можливих ситуацій утруднення або сприймає їх вкрай болісно. У цьому випадку спільна рефлексивна робота може вибудовуватися навколо пошуку меж зони найближчого розвитку учня – який варіант завдань чи вправ нічого очікувати викликати у нього негативних реакцій, як організувати для учня ситуації успіху у спільній діяльності, допомогти відчувати альтернативний досвід. Варіацій таких інтервенцій може бути безліч – від роботи на матеріалі початкової школи до створення власних настільних ігор лише з елементами навчального матеріалу. Поступово студент-консультант набуває власного стилю консультування, використовуючи ігрові або будь-які інші додаткові ресурси.

3. Презентація студентом-консультантом кейсу роботи з учнем за багатовекторною моделлю зони найближчого розвитку. Спочатку супервізор пропонує студенту-консультанту представляти свій випадок роботи з учнем через модель етапів роботи: як вибудовувався контакт, як вибудовувались відносини співробітництва та спільний задум, як реалізовувалася спільна робота над способами діяльності і як була організована

спільна рефлексія. Однак у міру освоєння та рефлексії власної консультативної позиції студент помічає дедалі більше деталей спільної роботи з учнем, робить припущення про межі його зони найближчого розвитку, як у навчальній діяльності, так і в межах інших здібностей, які виявляються на заняттях. Зі збільшенням кількості матеріалу виникає потреба у його систематизації та осмисленні. Супервізор пропонує консультантам використати багатовекторну модель зони найближчого розвитку для конструювання свого кейсу. Будучи інструментом конструювання уявлень про учня, модель дозволяє гнучко позначати «вектори розвитку» здібностей учня, що виявляються у спільній роботі та позначати їх. Наприклад, векторами можуть бути суб'єктна позиція учня, його здатність до вибудовування відносин співробітництва, його здатність до рефлексії діяльності, здатність діяти в умі, конструктивне ставлення до помилки тощо. Таким чином, консультант отримує гнучкий інструмент подання випадку роботи з учнем, може означати за його допомогою зони найближчого розвитку актуалізованих здібностей, відзначати найбільш ресурсні для спільної роботи вектори розвитку та проблемні епіцентри – перепони, які блокують розвиток тієї чи іншої здібності. Наприклад, учень і консультант можуть мати міцний контакт і відносини співробітництва, учень довіряє консультанту, здатний звернутися за допомогою і не боїться ділитися власною думкою та задумом спільної діяльності, але при цьому учень може відчувати вкрай негативне ставлення до власних помилок. Вектор здатності до співробітництва у цій ситуації є ресурсом для консультування, а вектор ставлення до помилки містить проблемний епіцентр «негативне ставлення до помилки», яке блокує можливе просування у предметному матеріалі. У такому разі предметом спільної групової рефлексії є можливі інтервенції щодо роботи зі ставленням до помилки в опорі на відносини співробітництва.

На цих базових підставах вибудовується спільна групова робота консультантів та супервізора. Тим не менш, у такій роботі присутня тимчасова перспектива – студенти-консультанти

працюють із учнями протягом усього навчального року, таким чином, найцікавішим матеріалом для спільної рефлексії є питання динаміки студента-консультанта та учня. Аналізуючи заняття як пов'язаний безперервний процес, студенти-консультанти вибудовують динамічну картину як розвитку своїх компетенцій і розвитку учня. Ключовим моментом спільної із супервізором рефлексії у цьому аспекті стає спільне вироблення стратегій консультативної роботи. Ця робота відбувається завдяки концептуалізації випадку за допомогою багатовекторної моделі зони найближчого розвитку - спільно із супервізором студент-консультант висуває гіпотези про наявність проблемного епіцентру учня та передбачає можливі стратегії щодо спільного подолання епіцентру з опорою на ресурси здібностей учня та ресурси спільної роботи студента-консультанта та учня. Таким чином, кожна групова рефлексивна зустріч перевіряє адекватність припущеної стратегії консультування та її реалізації, фіксує динаміку учня, коригує стратегію консультування залежно від нових даних, що з'явилися на занятті, та пов'язує актуальне заняття із наступним, вибудовуючи тимчасову перспективу консультативної роботи.

Для розуміння специфіки супервізії та інтервізії у цьому досвіді необхідно розповісти про змістовні особливості практики на цій базі. Вона проходить уже в'яте на базі державного реабілітаційного центру для підлітків із хімічними залежностями. Підлітки проходять програму, як правило, протягом кількох років. Важливими особливостями реабілітаційної програми є постійне проживання учасників програми у центрі, що передбачає різні групові формати допомоги, постійну спільну діяльність учасників програми. У період реабілітації навчання у загальноосвітній школі проходить для учасників програми дистанційно, індивідуально чи колективно, вони також складають іспити у 9 та 11 класах. Допомога з боку студентів у межах педагогічної практики є додатковою підтримкою підлітків у вирішенні освітніх проблем. Очевидно, що у більшості учасників програми існують серйозні

труднощі та прогалини у навчальній діяльності, пов'язані як із навчальними предметами, так і з її смисловою основою. При цьому подолання цих труднощів, відновлення навчальної діяльності є важливою складовою реабілітації та повернення до самостійного повноцінного життя. Досвід взаємодії із соціально-реабілітаційним центром показує, що РДП дуже добре підходить для вирішення цих завдань. Важливо відзначити, що учасники практики не втручаються у жодні основні реабілітаційні процеси програми, діяльність чітко окреслена допомогою з навчальною діяльністю. При цьому і реабілітаційна програма, і РДП сприяють розвитку суб'єктності, самостійності, вміння співпрацювати, приймати допомогу та надавати її, ухваленню відповідальності за своє життя.

Допомога у подоланні навчальних труднощів у межах практики проходить із жовтня по початок червня, щотижня (за винятком періоду студентської сесії та канікул). Такий формат дозволяє студентам здобути повноцінний досвід психолого-педагогічного консультування. Групи студентів – зазвичай 7-10 осіб (у різні роки по-різному), підлітків, які беруть участь у заняттях – зазвичай близько 20 осіб. Заняття проходять в одному приміщенні протягом 2,5-3 годин у другій половині дня. Предмет роботи та хто зі студентів кому з учнів надає допомогу, визначається щотижня за ситуацією. Іноді виникають постійні пари «студент-консультант – учень», які взаємодіють протягом усієї практики. Можлива також робота одного чи кількох консультантів із кількома учнями одночасно, наприклад, із врахуванням якогось певного навчального предмету. Уся взаємодія будується на домовленостях із кожним підлітком, із врахуванням того, що, наприклад, хлопці можуть іноді з тих чи інших причин не бути присутніми на занятті. Також бувають драматичні ситуації, аналогічні тим, що зустрічаються і в ненавчальному консультуванні, коли підлітки несподівано йдуть з центру, і, відповідно, консультативна взаємодія обривається. Провідний (керівник) практики також проводить консультації із підлітками із врахуванням задуму, щоб на усіх заняттях кожен підліток мав можливість отримати

необхідну допомогу. Оскільки клієнтів більше, ніж консультантів, провідний практики зазвичай ситуативно займається з новими учасниками програми, що не визначилися, або з новими. Окремо варто відзначити варіативність предметного поля взаємодії. Поряд із усіма шкільними предметами, запити можуть бути пов'язані, наприклад, із підготовкою до творчих вступних іспитів (малюнок), а також із заняттями за спеціалізацією коледжів. Вихідні задуми підлітків теж відрізняються – від ситуативної допомоги при виконанні домашнього завдання до цілеспрямованої підготовки до іспитів для вступу на обрані спеціальності до закладів середньої спеціальної чи вищої освіти. Один із важливих критеріїв успіху занять – коли підліток в процесі знаходить змістовно цікаву для себе діяльність, сенс якої для нього переростає ситуативний та соціальний рівні.

Обговорення проведеної роботи після занять є ключовим процесом як для професійного розвитку студентів, так і для ефективності допомоги, яку вони надають. Ці обговорення будуються на тих же засадах РДП, що й сама консультативна практика. Подібні обговорення практикуються протягом усього існування РДП при аналізі занять, починаючи із літніх шкіл, і називаються рефлексіями. Для описуваної практики рефлексії мають низку особливостей.

Як і будь-який процес у РДП, рефлексія повинна мати сенс для кожного учасника, тому на початку практики провідним пропонується задум на рефлексію занять як вид діяльності, спільно з учасниками обговорюється потрібний та зручний для кожного формат. Так, останні роки усі рефлексії записуються (із суворим дотриманням конфіденційності щодо підлітків) і викладаються у загальну для учасників групу у месенджері, за умови доступу лише учасників. У випадку, якщо учасник не може залишитися на обговорення, його просять записати аналіз власної роботи та також викласти до групи у вигляді голосового повідомлення. Під час практики загальний зміст рефлексій періодично оновлюється учасниками. Цей процес може бути ініційований ведучим, особливо якщо у групі відчувається

зниження інтересу або емоційно-напружена ситуація.

Послідовність обговорення визначається бажанням учасників. Задум обговорення консультації визначає сам практикант (студент-консультант). Розповідь відбувається у вільній формі. Зазвичай спочатку розповідається про фактичний зміст заняття. В процесі можуть порушуватися питання про складні ситуації та власні труднощі, після чого за бажання студента-консультанта відбувається їхнє колективне обговорення: задаються уточнюючі та рефлексивні питання, пропонуються можливі варіанти вирішення. Часто на завершення обговорення студентом-консультантом промовляється його задум наступне заняття.

Ведучий практики на рефлексії виконує роль насамперед як консультант з процесу вирішення проблем у діяльності. Для цього необхідно встановлювати та підтримувати емоційний, смисловий та позиційний контакти із кожним учасником, проясняти задум, підтримувати рефлексію діяльності, допомагати усвідомлювати та перебудовувати способи консультативної допомоги, тобто фактично робити усе те, що студенти-консультанти роблять на заняттях із підлітками. Також додатково важливо вміти організовувати та вести колективне обговорення. Оскільки ведучий веде і власну консультативну роботу із підлітками центру, він також, разом з усіма, рефлексує власні заняття, зазвичай останнім, якщо цього залишається час і зберігається інтерес в учасників. Це ще більше робить групові обговорення схожими швидше на інтерв'ю, ніж супервізію [2].

Із досвідом в учасників змінюються акценти у рефлексії. На початку практики вона більше присвячена змісту заняття, опису власних дій та дій підлітка, причому часто недиференційовано, із використанням слова «ми», тобто «ми вирішили це завдання», «ми зробили» тощо, і доводиться питаннями проясняти, хто ж що робив. Надалі обговорення часто відразу починається з опису складної ситуації чи труднощі, із дедалі природнішим і адекватним використанням у промові понять РДП. При цьому бажання поділитися та емоційно відреагувати лише зростає,

ймовірно через більшу довіру до учасників та ведучого.

В процесі рефлексії порушуються і обговорюються у т. ч. і методичні питання РДП, наприклад: що робити, якщо дитина відмовляється від допомоги чи хоче займатися навчанням; як створити спільний із дитиною задум на заняття; як організувати рефлексію різних етапах заняття; як визначити зону найближчого розвитку та проблемний епіцентр; як працювати зі способом. Також протягом усієї практики обговорюються загальні питання: чим допомога у РДП відрізняється від репетиторства; чи ефективніше допомагати із навчальними предметами, в яких консультант сам розуміється, або з незнайомими, або з тими, в яких консультант має труднощі; яким має бути співвідношення активності консультанта та клієнта; як ставитися до своїх помилок. Для керівника практики важливо, щоб студенти самі для себе відповідали на ці питання у ті моменти, коли вони стають для них актуальними. Саме так виробляються власна позиція, принципи та способи діяльності.

Важливим етапом є підготовка до завершення практики. Це окреме психологічно складне завдання, особливо для тих практикантів, хто працював із постійним клієнтом. Як не дивно на перший погляд, у цьому може допомогти підготовка звітних матеріалів за практикою. Такі документи, як «Записка зміннику», «Опис кейсу» та сам щоденник практики перестають бути формальністю і дозволяють ще раз відрефлексувати отриманий досвід та емоційно підготуватися до завершення та розставання із підлітками. Іноді аналіз практикантами власної діяльності та професійного розвитку може виходити на рівень концептуалізації та представляти вже науковий інтерес.

Висновки. При зіставленні рефлексивних аналізів досвіду супервізії проступає загальна структура супервізорського процесу у РДП у контексті трансляції підходу студентам. Супервізорський процес будується як допомога студентам-консультантам у подоланні труднощів у консультативній діяльності, що спирається на принципи РДП, що означає співпрацю та суб'єкт-суб'єктну взаємодію студента-консультанта

та супервізора. Таким чином, студенти отримують подвійний досвід допомоги засобами РДП, доступний для рефлексії: досвід, що надає таку допомогу, і досвід, що отримує таку допомогу.

Першим кроком студента-консультанта, який починає працювати у РДП, стає діяльнісне «входження» у позицію співробітника, що проявляється через спроби встановлення емоційного, смислового та позиційного контакту із дитиною. Проблеми контакту стають першим фокусом рефлексивно-супервізорського процесу. Через рефлексію із підтримкою супервізором діяльнісних відмінностей педагогічної та консультативної позиції, постановку завдання встановлення контакту та створення спільного із дитиною задуму спільної роботи, і перебування потім у ситуації консультації власного способу це зробити, студент-консультант набуває першого власного досвіду співпраці.

На наступному етапі, з опорою на набутий досвід самостійно ініційованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії із дитиною («грунт під ногами»), студент-консультант починає освоювати інструменти та технології РДП через власні спроби організації рефлексії дитини при роботі із помилкою, організації підсумкової рефлексії тощо, а також через побудову задуму кожного наступного заняття-консультації з опорою на рефлексію попереднього із позиції працівника. А супервізорський процес фокусується на роботі з труднощами, що виникають у студента-консультанта, рефлексії та перебудові способів діяльності студента, з якими пов'язані труднощі, осмисленні успішних способів і т. п. – тобто будується аналогічно допомоги дитині і РДП.

У міру накопичення досвіду студентом-консультантом та появи перспективи, у зоні його найближчого розвитку виявляється (і починає виходити у фокус супервізорського процесу) аналіз динаміки дитини із консультації до консультації, побудова стратегії консультативного процесу. І багатовекторна модель зони найближчого розвитку з орієнтиру та способу мислення супервізора починає ставати інструментом об'ємного бачення студентом консультативного процесу, концептуалізації

Питання психології

випадку та набуття ним здатності будувати роботу із врахуванням зони найближчого розвитку дитини за різними векторами та проблемного епіцентру, використовувати ресурси живої ситуації взаємодії для сприяння подоланню дитиною труднощі в епіцентрі, його розвитку. Взаємодія студента-консультанта із супервізором стає на цьому етапі не просто співпрацею, а співтворчістю. При цьому важливо відзначити, що у груповій супервізорській роботі проходження етапів студентами-консультантами відбувається асинхронно, перехід з етапу на етап не є «остаточним», набуття позиції співробітника не відбувається одномоментно, освоєння РДП нерідко супроводжується драматичними моментами «втрати позиції».

Наступними кроками мають стати додаткова фіксація динаміки кожного учня та кожного студента-консультанта, із подальшим їхнім аналізом у контексті змісту рефлексивно-супервізорського процесу та способів роботи супервізора; розгляд питання співвідношення на різних

етапах навчальної, підтримуючої, консультативної та експертної ролей супервізора (у двох аналізованих досвідах у цьому є відмінності), їхніх меж та способів поєднання; додатковий аналіз ресурсу саме групових супервізій для трансляції РДП. Іншим важливим завданням є побудова проекту та створення прецедентів організації рефлексивно-супервізорського супроводу для фахівців (психологів та вчителів), які звернулися із запитом саме на освоєння РДП, із подальшим аналізом специфіки та способів реалізації супервізорської підтримки у такій практиці. Також у межах педагогічної практики є можливість створення умов, щоб учасники рефлексії-супервізії могли додатково отримати досвід її організації та проведення, наприклад, якщо провідний практики звертатиметься за допомогою під час аналізу власного заняття. Така діяльність може стати у майбутньому елементом наступного рівня навчання РДП – підготовки супервізорів.

Список використаних джерел

1. Piaget, J. (1977) *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. University of California.
2. Сафін, О. Д. (2020) Інтервізія як засіб підготовки майбутнього психолога до консультативної роботи. Колективна монографія «Освітні новації в контексті вітчизняного і зарубіжного досвіду: теорія і практика». К.: ФОП Ямчинський О.В., 165-181.
3. Журавель, А. В. (2014) Інтервізія як засіб підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри: дис. канд. психол. наук. К. 187 с.
4. Горностай, П. П. (2004) Методи дії в навчанні та супервізії психологів-консультантів. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Випуск 209. Педагогіка та психологія. Збірник наукових праць. Чернівці: Рута, 30-35.
5. Фурман, В. В. (2008) Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні. *Психологія і суспільство*. 2008. №4, 116-121.

References

1. Piaget, J. (1977) *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. University of California.
2. Safin, O. D. (2020) *Intervizija jak zasib pidgotovky majbutn'ogo psykologa do konsul'tatyvnoi' roboty* [Intervision as a means of preparing a future psychologist for consulting work]. *Kolektyvna monografija «Osvitni novacii' v konteksti vitchyznjanogo i zarubizhnogo dosvidu: teorija i praktyka»*. K.: FOP Jamchyns'kyj O.V., 165-181 (in Ukrainian)
3. Zhuravel', A. V. (2014) *Intervizija jak zasib pidgotovky majbutnih psykologiv do zdijsnennja profesijnoi' kar'jery* [Intervision as a means of preparing future psychologists for a professional career]: dys. kand. psyhol. nauk. K. 187 s. (in Ukrainian)
4. Gornostaj, P. P. (2004) *Metody dii' v navchanni ta supervizii' psykologiv-konsul'tantiv* [Methods of action in the training and supervision of psychologists-consultants]. *Naukovyj visnyk Chernivec'kogo universytetu*. Vypusk 209. Pedagogika ta psykologija. Zbirnyk naukovyh prac'. Chernivci: Ruta, 30-35. (in Ukrainian)
5. Furman, V. V. (2008) *Problematyka osobystisnoi' refleksii' studenta v analitychnomu vysvitlenni* [Problems of the student's personal reflection in analytical coverage]. *Psyhologija i suspil'stvo*. 2008. №4, 116-121. (in Ukrainian)

Summary

Danylevich L. candidate of psychological sciences, associate professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna

EXPERIENCE OF SUPERVISING STUDENTS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ELEMENT OF THE TRANSMISSION OF A REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH IN THE ADVISORY MODE

Introduction. Experience shows that as long as the student does not take a responsible active position - that is, does not go to help the child himself, the contradictions of the received ideas, which have become some kind of ideal, guide and idea for work, with the student's usual ways of helping the child remain hidden from him. It is possible to identify and overcome them only in practical activities. Thus, the stage of practical activity of a student (or specialist) mastering the approach under the supervision of experienced consultants in this field turns out to be a necessary and indispensable element of the translation of the reflexive-active approach.

Purpose is analysis of the experience of broadcasting the principles and technologies of counseling by means of a reflexive-activity approach through the organization of supervision and intervention groups.

Methods – content analysis, comparison.

Originality. The first step of a student-consultant, who begins to work in a reflexive-active approach, is to actively "enter" the position of an employee, which is manifested through attempts to establish emotional, meaningful and positional contact with the child. Contact problems become the first focus of the reflexive-supervisory process. By reflecting with the support of the supervisor on the operational differences of the pedagogical and advisory position, setting the task of establishing contact and creating a joint idea of joint work with the child, and then being in a situation of consulting one's own way of doing it, the student-consultant acquires the first personal experience of cooperation. At the next stage, based on the acquired experience of self-initiated subject-subject interaction with the child ("the ground under the feet"), the student-consultant begins to master the tools and technologies of the reflexive-activity approach through his own attempts to organize the child's reflection while working with by mistake, the organization of final reflection, etc., as well as through the construction of the idea of each subsequent consultation class based on the reflection of the previous one from the employee's position. And the supervisory process focuses on working with the difficulties that arise in the student-consultant, reflection and restructuring of the student's methods of activity, with which the difficulties are connected, understanding of successful methods, etc. — that is, it is constructed analogously to helping a child and a reflexive-active approach. As the student-counselor accumulates experience and perspective emerges, the analysis of the dynamics of the child from consultation to consultation, the construction of a strategy for the consultation process is revealed in the zone of his immediate development (and begins to become the focus of the supervisory process). And the multi-vector model of the zone of immediate development from the perspective and way of thinking of the supervisor begins to become a tool for the student's comprehensive vision of the counseling process, conceptualization of the case and his acquisition of the ability to build work taking into account the zone of immediate development of the child according to various vectors and the problem epicenter, to use the resources of a living situation of interaction for helping the child overcome difficulties in the epicenter, his development. The interaction of the student-consultant with the supervisor becomes at this stage not just cooperation, but co-creation. At the same time, it is important to note that in group supervisory work, students-consultants go through the stages asynchronously, the transition from stage to stage is not "final", the acquisition of the employee's position does not happen at once, the mastering of the reflexive-activity approach is often accompanied by dramatic moments of "loss of position".

Conclusion. When comparing reflexive analyzes of the experience of supervision, the general structure of the supervisory process in the reflexive-activity approach in the context of broadcasting the approach to students becomes apparent. The supervisory process is designed to help student consultants overcome difficulties in consulting activities, based on the principles of a reflexive-active approach, which means cooperation and subject-subject interaction between the student consultant and the supervisor. Thus, students receive a double experience of help by means of the reflexive-active approach, available for reflection: the experience of providing such help and the experience of receiving such help.

Keywords: technologies of psychological and pedagogical counseling; reflexive and active approach; students-consultants; educational situations; supervision and intervention groups.

Received/Поступила: 03.06.23.