



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЕЖНОЙ
ПОЛИТИКИ РЕСПУБЛИКИ КОМИ

Государственное профессиональное образовательное учреждение
«ВОРКУТИНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»



УТВЕРЖДАЮ
Директор ГПОУ «ВПК»

Т.В.Томченко

Приказ № 329/а - 0/9

« 19 » сентября 20 19 г.

«Развитие профессиональной педагогической рефлексии»

*программа развития профессионально важных качеств
студентов 2-3-их курсов*

Воркута
2019г.

СОСТАВЛЕНА

с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования специальностей 44.02.02 Преподавание в начальных классах, 44.02.01 Дошкольное образование

*Заместитель директора колледжа
по учебно-воспитательной работе*

 Г.А.Цыганова

Организация-разработчик: ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж».

Разработчики:

Щирская О.А., педагог-психолог.

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	4
НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ	5
ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ТРЕБОВАНИЯ К СРОКАМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ.....	20
СТРУКТУРА ТРЕНИНГА.....	21
ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ.....	22
ПРОГРАММЫ.....	22
ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ	22
ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ЗАНЯТИЙ.....	31
ПЛАН-ТАЙМИНГ ТРЕНИНГА	32
ЛИТЕРАТУРА.....	111

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Образование является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей и потому живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Сегодня можно с уверенностью говорить об усилении тенденций интернационализации, информатизации, компьютеризации и других форм модернизации обучения. В сложившейся ситуации конкурентоспособным становится субъект, освоивший основы наук, владеющий новейшими способами восприятия и передачи информации, образованный и практически подготовленный, прежде всего в профессиональном аспекте.

Происходящие интенсивные преобразования в экономике и общественном развитии страны, появление новых Федеральных государственных образовательных стандартов требуют постоянного совершенствования технологий обучения. В связи с этим возрастают роль и значение системы психологического сопровождения, способного оперативно обеспечить подготовку кадров к работе в новых условиях. В такой ситуации важной составляющей является развитие профессионально важных качеств личности воспитателя и учителя — теоретического мышления, коммуникативных, креативных и рефлексивных способностей.

Сегодня изменяется отношение педагога к осуществляемой им профессиональной деятельности. Актуальным становятся саморазвитие, самообразование, саморегуляция, самовоспитание. Все это — ценности личностно-ориентированной образовательной парадигмы, создающей условия для реализации потребности личности в самоопределении, самовыражении, самореализации и самоактуализации.

Важной составляющей в личностно-ориентированной парадигме образования является развитие базовых качеств личности педагога — теоретического мышления, коммуникативных, креативных и рефлексивных способностей. Формирование этих профессионально важных качеств позволяет успешно работать в нестандартных профессиональных ситуациях, осуществлять проектирование деятельности, использовать приемы анализа деятельности и т. д.

Ключевой квалификационной характеристикой педагога является уровень сформированности педагогической рефлексии, что позволяет адекватно оценивать изменения, происходящие в личности студента, в студенческом коллективе, в собственной профессиональной деятельности, в себе как профессионале. Педагогическая рефлексия позволяет осуществлять системную целостную регуляцию педагогической деятельности, а

следовательно, решать задачи, связанные с овладением инновационным, творческим инструментарием.

Содержание данного рефлексивного тренинга, ориентированного на педагогическую аудиторию, базируется на исследованиях С. Ю. Степанова (2000), И. Н. Семенова (1992), Л. М. Митиной (1994), Ю. Н. Кулюткина (1971, 2002), С. Ю. Сухобской и др. При разработке упражнений и заданий были использованы материалы Н. Р. Битяновой (1995), Е. И. Рогова (1996), Н. В. Самоукиной (1995, 1997), М. К. Тутушкиной (1997), которые реализуются в специально организованной деятельности с использованием активных методов обучения рефлексии, применением эффективных психотехнологий.

Оптимальными условиями, которые позволяют успешно работать в нестандартных профессиональных ситуациях, осуществлять проектирование деятельности, использовать приемы анализа деятельности, служат: включение студентов 2-3-го курсов в развивающие ситуации и активирующие среды, раскрепощение обучающихся в процессе общения и формирование коммуникативной компетентности, занятие рефлексивной психологией и реализация открытой личностной позиции, проживание нового личностного опыта и др.

Обеспечение этих развивающих личностных условий достигается различными психолого-педагогическими технологиями, наиболее эффективной из которых, на наш взгляд, является технология тренинга, в частности, организация занятий по принципу т- и е-групп.

НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Психология рефлексии как научная проблема в течение длительного периода интересовала многих ученых. Разработка проблем рефлексии за рубежом велась в контексте интроспекции, затем в рамках метакогнитивистского подхода, а сегодня исследования ведутся в следующих четырех направлениях: академическом, социально-ориентированном, развивающем, социал-реконструктивистском. Исследования рефлексии в советской психологии осуществлялись Б. Г. Ананьевым, Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном и другими сначала на теоретическом уровне, а затем для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях.

Многочисленные исследования в психологии рефлексии были направлены на разработку вопросов формирования и диагностики теоретического и творческого мышления (Давыдов В. В., 2000; Зак А. З., 1979, 1989; Эльконин Д. Б., 1980); развития мыслительных процессов (Алексеев Н. Г., 1991; Давыдов В. В., 2000; Зак А. З., 1979, 1989; Пиаже Ж., 1969); развития продуктивного понимания и мышления (Пономарев Я. А., 1976, 1990; Семенов И. Н., 1992; Степанов С. Ю., 1996); способности сознательно регулировать и контролировать свое мышление (Семенов И. Н., 1996, 2000; Дьюи Дж., 1999), стимулирования процессов самосознания (Асмолов А. Г., 2002; Берне Р., 1986); организации способов коммуникации в условиях совместной деятельности, кооперации (Давыдов В. В., 1990; Ле-февр В. А., 1973; Найденов М. И., 1985, 1987, 1989; Цукерман Г. А., 1995; Щедровицкий Г. П., 1974).

Рефлексия выступает как существенный компонент сознания, мышления, общения, личности, творчества: Б. В. Зейгарник, объясняя мотивационные нарушения мышления при шизофрении, связывает это «с самосознанием человека, с его самооценкой, с возможностью рефлексии» (1981); Б. Ф. Ломов, характеризуя общение как подвижную, развивающуюся систему, отмечает, «что важные его компоненты — эмпатия и рефлексия» (1999); А. М. Матюшкин изучал структуру и условия формирования рефлексивных механизмов саморегуляции мышления (1984); Н. И. Гуткина — психологическую сущность рефлексивных ожиданий личности (1986); М. М. Муканов — специфику рефлексии у представителей «традиционной культуры» (1979); А. В. Захарова (1993), С. Ю. Степанов (2000), Г. И. Катрич (1994) — возрастные особенности рефлексии; Ю. Н. Кулюткин (2002) — рефлексивную регуляцию мыслительных действий; И. С. Ладенко (1991), С. Ю. Степанов (1990) — рефлексивное развитие познавательно-творческой активности.

Я. Л. Коломинский (2001) описал аспекты социально-психологической рефлексии; Я. Л. Коломинский, М. Е. Шмуракова (2000) изучали социально-психологическую рефлексию младших подростков; В. А. Кривошеев (2001) — рефлексию в деятельности начинающих учителей; М. Н. Демидко (2001) — вопросы формирования рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях.

Вместе с тем проблема педагогической рефлексии педагогов в современных образовательных условиях остается недостаточно изученной как в теоретическом, так и в прикладном плане. В работах (Демидко М. Н., 2001; Ковалев Б. П., 1999, 2001; Кондратьева С. В., 1996; Кривошеев В. А., 2001) представлены, как правило, психологические особенности педагогической рефлексии учителей средних учебных заведений, студентов

специальных и высших учебных заведений или описываются социально-психологические методы развития рефлексии в организации образовательного процесса с государственными служащими, менеджерами быстро развивающихся организаций, руководителями производств на основе акмеологического подхода (Деркач А. А., 1993; Растянников А. В., 2002; Степанов С. Ю., 2000; Степанов С. Ю., Полищук О. А., Семенов И. Н., 1996; Степанов С. Ю., Маслов С. Н., Яблокова Е. А., 1993).

Значительно меньше исследований, где бы описывался опыт использования таких методов с учителями начальных классов и воспитателями дошкольных образовательных организаций.

Поэтому ценностным ориентиром образования становится формирование способности личности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, способности к самоизменению и саморазвитию. Необходимым является создание условий, прежде всего для психолого-педагогического обеспечения самореализации личности в профессиональной деятельности, для культивирования профессионального мастерства, стремления к творческому саморазвитию, обогащению себя через обмен опытом в процессе общения со специалистами, углублению профессиональной рефлексии. Изменение приоритетов становится важнейшим ориентиром развития системы высшего образования и выдвигает профессионально-педагогическую подготовленность учителя начальных классов и воспитателя в разряд первостепенных.

Что такое «рефлексия»?

Слово «рефлексия» происходит от позднелатинского «*reflexio*», что буквально означает «обращение назад», «отражение». В разговорном языке оно употреблялось в значении «гнуть, сгибать, нагибать обратно, в обратном направлении». В самом общем смысле рефлексия понимается как процесс самопознания субъектом своего внутреннего мира, психических актов и состояний

Понятие рефлексии в науку ввел великий французский ученый *Рене Декарт (1596-1650)*, рассматривающий *сознание*, прежде всего, как мышление. Он говорил: «Быть сознающим — значит мыслить и рефлексировать над собственным мышлением».

В XVII веке английский философ *Джон Локк (1632-1704)* впервые употребил понятие «рефлексия» в современном смысле, трактуя ее как сознание сознания. Он разделяет ощущения и рефлексия. Рефлексия, как источник особого знания, направлена на внутренние действия сознания, тогда как ощущения имеют своим предметом внешние вещи.

Иммануил Кант (1724-1804) рассматривал рефлексию не в понимании индивидуального, а в понимании коллективного, подразумевая, что она «реализует» себя в группе субъектов. Сделал несколько выводов: рефлексия представляет собой психический акт; рефлексию можно рассматривать как концентрацию сознания на самом себе, а также как средство и форму познания. Рефлексия как форма познания включает три уровня:

- рефлексия над предметным, опытным знанием, формирование представления о чувственном предмете (здесь предметом рефлексии выступают психические акты или психические состояния, сопровождающие деятельность или возникающие в результате ее);
- рефлексия над способами формирования представлений (здесь предмет рефлексии — представления о предметах, выражение их в виде символов, схем, слов и т. п.);
- высший уровень рефлексии (здесь предмет рефлексии — сам процесс рефлексии).

Георг Гегель (1770-1831) строго разграничивал рефлексию на субъективную, связанную с самосознанием, и объективную или ту, которая связана с практической деятельностью. Рефлексию описывал как способность человеческого сознания стать предметом осмысления.

В начале XX века А. Бузман впервые ввел понятие «рефлексивная психология» и определил ее в качестве самостоятельной дисциплины.

Методологический аспект рефлексии

Рефлексия становится объектом исследования деятельности после выделения И. Кантом активно-деятельного характера рефлексивных процессов. Этот подход находит свое развитие в общей теории деятельности, разрабатываемой в московском методологическом кружке во главе с Г. П. Щедровицким. Эта теория выстраивает единый идеальный объект, в котором «встроены» в единую систему связей и зависимостей очень разнообразные явления: знания, операции, вещи, цели, машины, мотивы, знаки, смыслы, значения, ценности и т. п. Авторы данной теории рассматривают рефлексию как процесс в мышлении и деятельности и создают ее собственную модель. В работе «Коммуникация, деятельность, рефлексия» Г. П. Щедровицкий пишет о том, что «рефлексия является важным моментом в механизмах развития деятельности, от которой зависят все без исключения организованности деятельности, в том числе смысл текстов и значение отдельных знаков и выражений» [84].

Рефлексия рассматривается в контексте деятельности и с точки зрения средств теории деятельности; при этом важным представляются следующие аспекты:

- 1) рефлексия как процесс и особая структура в деятельности;
- 2) рефлексия как принцип развертывания схем деятельности. При этом деятельностное описание позволяет выделить рефлексивные действия и операции, а также конструировать средства и техники их практикования (способы использования средств).

Центральным понятием в предложенной теории деятельности выступает схема так называемого «рефлексивного выхода». Индивид выходит из прежней позиции деятеля и переходит в новую позицию — внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция, характеризующаяся относительно прежней и будущей деятельности, будет называться «рефлексивной позицией», а знания, вырабатываемые в ней, будут «рефлексивными знаниями», поскольку они трансформируются относительно знаний, выработанных в первой позиции. Рефлексия при этом, по мнению Г. П. Щедровицкого «как бы приостанавливается, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней» [84].

Методологический подход позволяет выявить роль и значение рефлексии применительно к учебной деятельности, что и делали многие педагоги-исследователи. Рефлексия выступает как условие формирования способов научно-познавательной и практической деятельности. Однако данный методологический подход не отвечает на вопрос: что же происходит в сознании человека при осуществлении рефлексии? Эта проблема разрешается преимущественно в рамках психологии.

Психологическое содержание феномена рефлексии

Психологическое содержание рефлексии отражает богатый спектр признаков и свойств, что свидетельствует о важности и уникальности места и роли рефлексии в структуре личности человека. Рефлексивные процессы выделяются практически во всех сферах психологической действительности, складываются традиции исследования рефлексивных процессов в отдельных областях психологии. Для раскрытия психологического содержания различных феноменов рефлексии рассматривается в рамках подходов к исследованию сознания, мышления, творчества, общения, личности.

Выделение указанных сфер существования рефлексивных процессов в значительной степени условно. В психологической реальности бытия человека его мышление не изолировано от его личностных особенностей. Напротив, как показывают результаты

экспериментальных исследований, продуктивность мышления в значительной мере зависит от реализации личностной позиции субъекта мышления, от глубины его «личностных смыслов» (А. Н. Леонтьев), вовлеченных в решение проблемы.

Резюмируя роль и место рефлексии в мышлении, можно сделать следующие выводы:

- рефлексия есть проявление высокого уровня развития мыслительных процессов (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн);
- рефлексия позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать свое мышление как с точки зрения его содержания, так и с позиции его-средств (Л. Н. Алексеева, И. Н. Семенов, Д. Дьюи);
- рефлексия есть фактор продуктивности мыслительной деятельности (И. С. Ладенко, Я. А. Пономарев);
- рефлексия помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, «снять» содержание и в случае необходимости внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения (Ю. Н. Кулюткин, С. Ю. Степанов, Г. С. Сухобская).

В личностной сфере человека рефлексия охватывает как коммуникативные процессы, так и процессы самоосмысления, самосознания:

- рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека и др. (С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев, Б. Ф. Ломов);
- рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации (В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий);
- рефлексия как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению стимулирует процессы самосознания, обогащает Я-концепцию человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования (А. Г. Асмолов, Р. Берне, В. П. Зинченко);
- рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал, гибко управлять им (В. В. Столин, К. Роджерс).

Существенным, на наш взгляд, является то, что с развитием научного знания расширились границы применения категории рефлексии.

Российские исследователи С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов [73, 76] выделяют следующие виды рефлексии и области ее научного исследования:

1. Кооперативная рефлексия.

Психологические знания данного типа обеспечивают проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий субъектов деятельности. При этом рефлексия рассматривается как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю, новую позицию, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности.

2. Коммуникативная рефлексия.

Выступает как важная составляющая развитого общения и межличностного восприятия.

3. Личностная рефлексия.

Предполагает исследования собственных поступков субъекта, образа собственного «Я» как индивидуальности. Анализируется в общей и патопсихологии в связи с проблемами развития, распада и коррекции самосознания личности и механизмов построения Я-образа субъекта.

Выделяется несколько этапов осуществления личностной рефлексии: переживание тупика и осмысление задачи, ситуации как нерешаемой;

- ✓ апробирование личностных стереотипов (шаблонов действия)
- ✓ и их дискредитация;
- ✓ переосмысление личностных стереотипов, проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней заново.

Процесс переосмысления выражается

во-первых, в изменении отношения субъекта к самому себе, к собственному «Я» и реализуется в виде соответствующих поступков,

во-вторых, в изменении отношения субъекта к своим знаниям, умениям.

4. Интеллектуальная рефлексия.

Рефлексия рассматривается преимущественно в педагогической и инженерной психологии в связи с проблемами организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств обучения решению типовых задач. В настоящее время работы в данном

направлении явно преобладают в общем объеме публикаций, отражающих проблематику рефлексии в психологии. В последнее время, помимо этих четырех аспектов рефлексии, выделяют экзистенциальную и культуральную рефлексии (И. Н. Семенов, В. Г. Аникина) [3], объектом которой являются глубинные, экзистенциальные смыслы личности.

Н. И. Гуткина [14] выделяет следующие виды рефлексии:

1. Логическая— рефлексия в области мышления, предметом которой является содержание деятельности индивида.
2. Личностная — рефлексия в области аффективно-потребностной сферы, связана с процессами развития самосознания.
3. Межличностная — рефлексия по отношению к другому человеку, направлена на исследование межличностной коммуникации.

Многообразие подходов к изучению рефлексии порождает так-же множественность ее пониманий и содержаний. Известны следующие варианты понимания рефлексии:

- 1) «умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности» [47];
- 2) «способность встать в позицию "наблюдателя", "исследователя" или "контролера" по отношению к своему телу, своим действиям, мыслям, а также "по отношению к другому персонажу", его действиям и мыслям» [44];
- 3) «действие, направленное человеком на выяснение оснований собственного действия, способа решения задачи с целью его обобщения (теоретизации)» [21];
- 4) «форма активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания» [28];
- 5) «исследовательский акт, направленный человеком на себя как субъекта жизнедеятельности» [14];
- 6) «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [74];
- 7) «способность субъекта воспринимать и оценивать свои взаимоотношения с другими членами группы» [37];
- 8) «процесс и результат реконструкции субъектом объектных отношений, результатом которых является подтверждение существующих и появление новых знаний о себе» [6];
- 9) «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие люди» [1];

10) «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается и оценивается партнером по общению. Это — своеобразный удвоенный процесс зеркальных взаимоотношений субъектами друг друга» [2];

11) «знание о границе собственных знаний, умений, возможностей и способность выходить за эти границы» [83];

12) «родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [75].

Понимание педагогической рефлексии

Исследователь А. А. Бизяева [6] под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. Автор выделяет двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии, включающий два уровня:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

Е. Е. Рукавишникова [70] рассматривает профессиональную рефлексия, определяя ее как психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

Российский педагог Б. З. Вульфов разграничивает профессиональную рефлексия и педагогическую профессиональную рефлексия.

Профессиональная рефлексия — это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями.

Педагогическая профессиональная рефлексия понимается им так же, как и профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом.

Структура рефлексивной деятельности педагога

Исследователь И. А. Стеценко [81] различает следующие компоненты в структуре рефлексивной деятельности педагога:

- Мотивационно-целевой: потребность в рефлексивной деятельности, положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии, осознание целей использования педагогической рефлексии.
- Когнитивно-операционный: знания, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, профессиональные умения учителя по осуществлению рефлексивной деятельности.
- Аффективный: эмоции, сопровождающие практические действия педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, чувство уверенности в успехе.
- Оценочный: оценка, самооценка и контроль рефлексивной деятельности.
- Нравственно-волевой: личностные качества, способствующие эффективной рефлексивной деятельности.

Критерии педагогической рефлексии

В настоящий момент в философской, психологической литературе по проблеме рефлексии обсуждается уровневый подход к ее исследованию.

Показателями *первого критерия* развития педагогической рефлексии — достаточность рефлексивных знаний — выступают проблемность и конфликтность. Этот критерий представлен высоким, средним и низким уровнями, на каждом из которых рассматриваются такие признаки, как глубина, дифференцированность, сложность.

Вторым критерием развития педагогической рефлексии выступает критерий отношения педагога к педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности, показателями которого являются ценностность и преобразуемость. Характеризуя этот критерий, автор также различает высокий, средний и низкий уровни. Признаками на каждом уровне выступают действенность отношения к собственной педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности и позиционность отношения.

Третьим критерием развития педагогической рефлексии является собственно рефлексивное поведение педагога. Показатели этого критерия: личностная ориентированность, профессиональная адекватность. В качестве признаков уровней развития собственно рефлексивного поведения выступают технологичность и целостность.

Функции педагогической рефлексии

Ряд отечественных и зарубежных авторов отмечают, что педагогическая рефлексия выполняет ряд функций [6, 24, 50, 65, 69]:

- «обеспечивает осознанное отношение субъекта к совершаемой деятельности», детерминирует продуктивные и инновационные качества творческого мышления (С. Л. Рубинштейн);
- осуществляет системную целостную регуляцию педагогической деятельности, что проявляется в индивидуальном стиле деятельности (Б. П. Ковалев);
- влияет на уровень профессионализма, педагогического мастерства, что проявляется в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции (А. А. Бизяева);
- повышает продуктивность педагогической деятельности (А. А. Реан);
- способствует преодолению и предотвращению таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризы», «педагогическое истощение» (Л. М. Митина);
- предохраняет педагога от профессиональной деформации, позволяет преодолеть рассмотрение педагогических явлений с одной стереотипной точки зрения (Р. И. Смирнова);
- влияет на профессиональную адаптацию молодого преподавателя в ходе овладения педагогической деятельностью Э. Ф. Зеер).

Основные компоненты рефлексии

Рефлексия как психолого-педагогическая категория имеет определенную структуру, которая позволяет оценить эмоциональное состояние учащихся (студентов, участников тренинга), восстановить логику событий во время занятий, сделать анализ тех затруднений, которые возникли в учебной или тренинговой ситуации, а также зафиксировать полученные результаты как индивидуально, так и в группе. Структура рефлексии предполагает прохождение ряда шагов, каждый из которых имеет свою цель и набор возможных вопросов, которые позволяют как можно эффективнее запустить рефлексивные процессы (таблица 1).

Таблица 1. Структура рефлексии

Шаг	Цель	Возможные вопросы
«Эмоции»: эмоциональное состояние участников	Определить эмоциональное состояние участников; снять эмоциональное	Что вы чувствовали в начале занятия? Что вы чувствуете сейчас?

	напряжение	
«Факты»: восстановление логики событий во время занятий	Вспомнить, что было; закрепить материал для последующего анализа; выявить целостность	Что делали? С чего начинали? Что было потом?
«Причины»: анализ причин тех или иных событий во время занятий	Зафиксировать удачи и затруднения; предвидеть возможные ситуации в будущем	Какие действия ведущего привели к данному событию? Что можно было бы сделать?
«Выводы»: фиксация наиболее важных выводов по результатам занятия	Удерживать полученный результат; проверить, что усвоено	Что было важным? Что было сложным? Какой вы из этого сделали вывод? Как вы это будете использовать? Что нового вы узнали? Для чего это нам надо?

Рефлексивные умения

Системообразующим компонентом в подготовке конкурентоспособного, компетентного профессионала выступает сформированность рефлексивных умений. Исследователь М. Н. Демидков рефлексивным умениям относит группу умений, которые обеспечивают рефлексивно-аксиологический компонент креативной деятельности специалистов. Автор описывает рефлексивные умения в соответствии со структурой деятельности, представленной в виде следующих элементов: цель — способ — результат. Каждый структурный элемент деятельности обеспечивается соответствующими рефлексивными умениями (таблица 2).

Таблица 2. Рефлексивные умения в структуре деятельности

Структура деятельности	Рефлексивные умения
Цель деятельности	Оценивать требования к идеалу (норме) с аксиологических позиций; оценивать поставленную цель на основе диагноза — анализа — прогноза; корректировать цель в соответствии с ценностными требованиями к деятельности
Способы деятельности	Оценивать логические пути деятельности; оценивать логические возможности деятельности; проявлять готовность к пересмотру своих действий
Результат деятельности	Оценивать эффективность своей деятельности; прогнозировать конечный результат своей деятельности; оценивать значимость продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев качества; принимать ответственность за свою деятельность.

Формирование рефлексивных умений можно осуществлять через следующую систему средств:

- организация учебного материала на основе индуктивной и дедуктивной теорий, а также с использованием методов познания;
- применение соответствующих технологий обучения;
- подбор комплекса специальных заданий по развитию рефлексии.

Уровни сформированности рефлексивных умений

Сформированность рефлексивных умений личности констатируется на следующих уровнях:

- номинативный: интерпретация поведения подменяется описанием, пересказом, номинацией действий и впечатлений;
- «фатальный»: «экстернальная» интерпретация;
- искаженный: искаженное восприятие и интерпретация субъектом собственных поступков и поведения других людей, отрицание возможности другой интерпретации;

- «зацикленный»: интерпретация однообразна по типам и темам рефлексии, повышенное содержание межличностной рефлексии;
- пассивно-адекватный: собственная психологическая интерпретация, ее адекватность, не приводящая к формированию адекватного поступка, знание собственных слабых сторон не порождает их преодоления;
- конструктивный: гармоничное сочетание рефлексии, направленной на себя и других, порождающее творческую самореализацию личности.

Рефлексивная культура и условия её развития

Рефлексивная культура характеризуется следующими признаками:

- готовность и способность человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации;
- умение обретать новые смыслы и ценности;
- умение адаптироваться в непривычных межличностных отношениях;
- умение ставить и решать неординарные практические задачи.

Для того чтобы развивать рефлексивную культуру, следует выполнять ряд условий:

- развивать у учащихся умение приостановить собственную деятельность и «встать» над собственной деятельностью;
- развивать умение выделять главные моменты своей и чужой деятельности как целого;
- развивать умение объективировать деятельность, то есть переводить с языка непосредственных впечатлений и представлений на язык общих положений, принципов, схем.

Рефлексивное и нерефлексивное слушание

Умение внимательно, активно слушать является базовым для процесса общения. И перцептивная, и коммуникативная, и интерактивная стороны общения могут реализовываться только при соответствующем умении слушания партнера. Слушание может быть перефлексивным и рефлексивным.

Нерефлексивное слушание — это активное молчание, требующее большого физического и психологического внимания. Техника нерефлексивного слушания выражается в следующем:

- в «буферных» фразах типа: «Что-то беспокоит?», «Что-то случилось?», «Вы чем-то встревожены?», «У вас произошло что-то радостное?»;

- в ответах, подчеркивающих внимание: «Да?», «Продолжайте, продолжайте. Это интересно», «Надо же!», «Понимаю», «Приятно это слышать» и т. д.;

- в невербальных средствах, выражающих заинтересованность — утвердительный наклон головы, открытая поза, соответствующая мимика.

Все варианты ответов в технике нерефлексивного слушания должны быть нейтральными, ободряющими и открывающими.

Рефлексивное слушание — активное слушание, объективная обратная связь с говорящим, используемая для контроля точности восприятия услышанного. Слушать рефлексивно — это значит расшифровывать смысл сообщений, выяснять их реальное значение.

Техники рефлексивного слушания:

1. *Выяснение* — уточнение смысла каких-либо высказываний либо всего сообщения в целом. Это позволяет получить дополнительную информацию, но неясным вопросам, улучшить первоначальное сообщение, так как показывает автору, что он выражает свои мысли неточно. Типовые фразы и вопросы: «Уточните, пожалуйста, что вы имеете в виду!», «Повторите, пожалуйста, эту часть!», «Я не понял», «Не объясните ли вы это еще раз?»

2. *Перефразирование* — формулирование той же мысли другими словами. В данном случае слушающий для проверки понимания смысла и идеи сообщения пытается выразить мысль автора, используя свои слова, термины, выражения.

Это позволяет получить подтверждение правильности понимания и дает возможность автору внести коррективы в сообщение. Типовые фразы: «Правильно ли я понял, что...»,

«Как я понял вас...»,

«По вашему мнению...», «Другими словами, вы говорите...», «Вы считаете, что...»

3. *Отражение чувств* — адекватное восприятие и озвучивание слушающим чувств, эмоционального состояния говорящего. Диалог зависит не столько от содержания информации, сколько от чувств, установок, эмоциональной реакции. Для рефлексивного отражения чувств можно использовать следующие фразы: «Мне кажется, что вы чувствуете...», «Вы несколько расстроены...», «Мне знакомы ваши ощущения...», «Я чувствую, что вы...»

4. *Резюмирование* — подведение итога, смысла сообщенного говорящим. Резюмирование помогает соединить фрагменты беседы в единое смысловое целое. Это помогает

слушающему убедиться в правильности и точности понимания, а говорящему оценить, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль. Типовыми формулировками могут быть следующие: «Основными выводами, с вашей точки зрения, являются...», «Можно ли сказать, что смысл вашей речи состоит...», «Если подытожить сказанное вами, то...», «Правильно ли я понял, что вашими основными идеями являются...

Таким образом, в качестве важных условий развития педагогической рефлексии мы рассматриваем следующие:

- специально организованная рефлексивная деятельность,
- наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества,
- активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности,
- актуализация рефлексивности педагога.

ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ТРЕБОВАНИЯ К СРОКАМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Практической реализацией изложенных выше положений является разработанная нами программа социально-психологического тренинга для студентов 2-3 курсов, включающая в себя несколько модулей, позволяющих ведущему группы перестраивать базовую концепцию программы коммуникативного тренинга в соответствии с поставленными задачами в каждой конкретной группе.

ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ТРЕНИНГА–развитие рефлексивных умений будущего педагога в соответствии с его личностными, психологическими особенностями.

ЗАДАЧИ ТРЕНИНГА:

- 1) осознание участниками своих личностных особенностей и творческих возможностей;
- 2) формирование и отработка навыков педагогической рефлексии;
- 3) развитие представлений о себе как о субъекте образовательного процесса;
- 4) укрепление личностной и профессиональной самооценки участников.

В основу рефлексивного тренинга положены следующие принципы:

- принцип постепенного вовлечения участников в рефлексивный процесс;
- принцип рефлексивно-творческой организации всего процесса обучения;
- принцип учета специфики рефлексивной деятельности.

Кроме этого, рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта (ретроспективная рефлексия), приобретаемого «здесь и теперь» (рефлексия «здесь и теперь»), а также опыта, конструируемого на будущее (перспективная рефлексия). Развитие рефлексивных качеств происходит и за счет самонаблюдения (анкета «Обратная связь»), взаиморефлексии (сравнение, соотношение себя с другими).

В основу программы рефлексивного тренинга положена целостная модель построения рефлексивного практикума (рефлепрактики), предложенная С. Ю. Степановым, Г. Ф. Похмелкиной, Т. В. Фроловой (1991) и модель профессионального развития педагога Л. М. Митиной (1994).

Структура тренинга

Рефлексивный тренинг состоит из четырех модулей-стадий (подготовка, осознание, переоценка, действие) и имеет следующую логику:

Стадия 1. Подготовка: актуализация ожиданий и потребностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии (это процесс проявления интереса участников к собственному профессиональному и личностному опыту; потребностям и возможностям их профессионального и личностного саморазвития; их вовлечения в рефлексивную деятельность); актуализация готовности участников к получению нового опыта, степени осознания ими необходимости изменений в поведении, общении.

Стадия 2. Осознание: осознание участниками себя всистеме профессионального и личностного общения; осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности; актуализация стереотипных форм поведения; осознание и принятие профессиональных проблем.

Стадия 3. Переоценка: нахождение и закрепление новых поведенческих паттернов в решении профессиональных проблем; «проживание» различных моделей возможного личного и профессионального развития.

Стадия 4. Действие: закрепление новых поведенческих форм; овладение и присвоение способов конструктивного личного и профессионального развития; структурирование приобретенного «здесь и теперь» опыта, проектирование будущего.

Рефлексивный тренинг представлен теоретическим и практическим блоком.

Теоретический блок предполагает раскрытие сущности и специфики педагогической рефлексии, форм и видов рефлексии. *Практический блок* включает ситуации активного

взаимодействия участников, психогимнастические игры, психотехники по овладению педагогической рефлексией, способствующие актуализации потребностей и возможностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии.

Программа рассчитана на 9 занятий по 1,5 часа.

Каждое занятие состоит из трех частей: **разминочной** (традиционно «разогревающие» упражнения, создающие соответствующее эмоциональное настроение участников), **основной** (планируется исходя из поставленных целей) и **собственно рефлексивной** (анализ, самоанализ произошедших в ходе занятий изменений).

ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПРОГРАММЫ

1. Студенты усвоили **понятия и категории:** рефлексия, педагогическая рефлексия, личностная рефлексия, коммуникативная рефлексия, кооперативная рефлексия, интеллектуальная рефлексия, рефлексивные процессы, рефлексивное управление, Я-концепция, Я-педагог, децентрация, идентификация, стереотипизация, проекция, нерефлексивное слушание, рефлексивное слушание.
2. Высокий уровень рефлексивности.
3. Высокий и средний уровень рефлексивности мышления.
4. Высокий уровень педагогической рефлексии.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Диагностика эффективности рефлексивного тренинга осуществляется перед началом и после прохождения тренинга.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ

(А. В. Карпов, В. В. Пономарева)

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

1. — абсолютно неверно;
2. — неверно;
3. — скорее неверно;
4. — не знаю;
5. — скорее верно;

6. — верно;
7. — совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня — представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 -обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратном — значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

- 1) *ретроспективная рефлексия деятельности* (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) *рефлексия настоящей деятельности* (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) *рассмотрение будущей деятельности* (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, И, 14, 15, 20);
- 4) *рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми* (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Результаты равные или большие *семи стенов* свидетельствуют о высокой рефлексивности. Педагог с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах *от четырех до семи стенов* — индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Низкие результаты — *меньше четырех стенов* — свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности педагога. Это проявляется в том, что ему сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

ТЕСТОВАЯ МЕТОДИКА

ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

(О. С. Анисимов)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, какой ответ вы выбираете (вариант буквенного ответа в в

опросах 5, 6 обведите в кружок).

5 — никогда;

4 - редко;

3 — по мере необходимости;

2 — часто;

1 — всегда.

Текст методики

Вопросы	всегда.	часто	по мере необходимости	редко	никогда
1. Как часто вы возвращаетесь к анализу хода решения педагогической проблемы, если вы ее уже решили?	1	2	3	4	5
2. Как часто вы предпочитаете	1	2	3	4	5
3. Как часто вы ищете причину затруднения	1	2	3	4	5
4. Как часто вы ищете причину затруднения	1	2	3	4	5
5. Как вы предпочитаете поступить, если вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи?	а) отойти от задачи и заняться другой б) упорно продолжать попытки решения в) искать «темные места» и «прояснять» их для себя путем обращения к словарю, учебным пособиям и т. д. г) вовлекать в анализ других людей д) воздействовать на создание групповой направленности к поиску причин затруднений.				
6. Как вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для вас очень важна поставленная задача?	а) не вхожу в совместный поиск б) иногда вхожу в совместный поиск в) по мере необходимости вхожу в совместный поиск г) часто вхожу в совместный поиск д) всегда вхожу в совместный поиск				
7. Как часто вы стараетесь быть лидером в организации поиска	1	2	3	4	5

причин и снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности?					
8. Как часто вы сохраняете активность в коллективной организации снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности и вам кажется, что ваша активность недооценивается и даже игнорируется?	1	2	3	4	5

Обработка результатов

Для анализа данных методики нужно расставить баллы в зависимости от значимости варианта ответа по следующим критериям:

уровень рефлексивности личности, уровень коллективности личности и уровень самокритичности личности.

Ключ

Ответ	Номер вопроса							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А-0	А-1	4	6
2	3	3	4	3	Б-1	Б-2	3	4
3	2	2	2	2	В-2	В-3	2	2
4	1	1	1	1	Г-3	Г-4	1	1
5	0	0	0	0	Д-4	Д-5	0	0

Уровень

рефлексивности подсчитывается путем сложения баллов, соответствующих вопросам 1, 2, 3, 5.

Уровень самокритичности определяется количеством баллов по вопросу 4.

Уровень коллективности — суммой баллов по вопросам 5,6,7,8.

Из общего количества претендентов следует выбрать тех, кто набрал максимальное количество баллов по трем разделенным критериям при фиксированном объеме набора или по суммарному Подсчету баллов.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

(И.Е. Рукавишникова)

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответ «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а нет» — знаком « - ».

Инструкция. С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие — знаком «-».

Текст методики.

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?

13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли вы выявить "для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли вы однозначным и бесприкословным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для вас?
25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее собственной?
27. Вел ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?

33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т. п.?

34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, в противоположном случае — 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	-	27.	+	32.	+
3.	+	8.	+	13.	-	18.	+	23.	+	28.	+	33.	-
4.	-	9.	+	14.	+	19.	-	24.	+	29.	-	34.	+
5.	+	10.	-	15.	-	20.	+	25.	+	30.	-		

0-11 баллов — низкий уровень развития рефлексии.

12-22 балла — средний уровень рефлексии.

23-34 балла — высокий уровень рефлексии.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ЗАНЯТИЙ

№	Тема занятия	Количество часов
	Диагностика	1
ЗАНЯТИЕ 1.	Вводное	1,5
ЗАНЯТИЕ 2.	Я-концепция в структуре личности	1,5
ЗАНЯТИЕ 3.	Рефлексивное слушание	1,5
ЗАНЯТИЕ 4.	Механизмы децентрации и идентификации в Педагогической деятельности	1,5
ЗАНЯТИЕ 5.	Стереотипы в педагогической деятельности	1,5
ЗАНЯТИЕ 6.	Анализ конфликтных ситуаций	1,5
ЗАНЯТИЕ 7.	Типы защитного поведения	1,5
ЗАНЯТИЕ 8.	Развитие творческого потенциала личности	1,5
ЗАНЯТИЕ 9.	Рефлексия полученного опыта	1,5
	Оценка эффективности обучения	1

ПЛАН-ТАЙМИНГ ТРЕНИНГА

Тема занятия	Содержание	Цель	Продолжительность (мин)	Самостоятельная работа
Занятие 1. ВВОДНОЕ	Упражнение «Имя и жест» Участники садятся в круг так, чтобы хорошо видеть друг друга. Правила: каждый участник представляет предыдущих выступавших и себя, называя их имена и повторяя (демонстрируя) жесты, которыми сопровождались имена.	Знакомство участников друг с другом и ведущим; создание в группе атмосферы психологического комфорта.	10	<i>Тема.</i> Введение в психологию рефлексии. Цель: Вовлечение участников практикума в рефлексивный процесс. Задачи. Прояснение понятий «рефлексия», «педагогическая
	Принятие групповых норм		5	
	Упражнение «Ожидания-опасения» Предлагается подготовить самостоятельно два листа бумаги. Один из них озаглавить «Ожидания», а другой — «Опасения». На первом листке бумаги нужно написать о том, что ожидают	Актуализация ожиданий и потребностей участников в профессиональном и личностном		

	участники от предстоящих занятий, а на втором — чего они опасаются, находясь во временном неведении. Побуждение к рефлексивной деятельности осуществляется следующим образом: записав свои ожидания и опасения, участники по очереди зачитывают полученные результаты. Если кто-то не хочет предъявлять свои ожидания всему кругу, то ведущий не настаивает на этом. По ходу возможны некоторые размышления, уточнения, вопросы группы и преподавателя.	саморазвитии; предоставление возможности выразить свои цели и предварительные установки.		рефлексия», «личностная рефлексия», «коммуникативная рефлексия», «кооперативная рефлексия», «интеллектуальная рефлексия», «рефлексивные процессы», «рефлексивное управление» и др.; актуализация
	Упражнение «Алфавит» Оборудование: технологическая карта: – лист ватмана, на котором сверху вниз с левой стороны записан маркером алфавит (за исключением букв, с которых не могут начинаться слова);	Развитие мышления, интеллекта, сознания участников через организацию	30	потребности в профессиональном и личностном саморазвитии. Задания и методические

	– 2-4 маркера разных цветов. Процедура. Ведущий знакомит участников с порядком и условиями проведения метода, с понятием «рефлексия», которое будет рассматриваться в процессе его реализации. На доске или стене вывешивается технологическая карта. Этап 1. Смыслотворчество. На этом этапе ведущий предлагает участникам раскрыть смысл изучаемого понятия (в нашем примере это «рефлексия»), заполнив технологическую карту (вписать маркером в каждую строку соответствующей буквы алфавита слова, начинающиеся с этой буквы и раскрывающие смысл изучаемого понятия). Поочередно каждому участнику (или одновременно двоим участникам) предлагается вписать в технологическую карту свои понятия. Каждый участник	процессов мыследеятельности , смыслотворчества и творческой познавательной деятельности.		указания I. Изучить литературу: 1. <i>Кашлев С. С.</i> Современные технологии педагогического процесса. Минск: Высшая школа, 2002. 95 с. 2. <i>Кондратьева С. В.</i> Педагогическая и возрастная психология: Тексты лекций по одноименному курсу для студентов педагогических специальностей: В 3
--	--	--	--	---

	может записать от одного до нескольких понятий. По желанию можно много раз подходить к технологической карте, записывая на нее понятия. Тот участник, Который записывает свое понятие на технологическую карту, называет его вслух. Заполнение технологической карты заканчивается тогда, когда у нее побывали все участники хотя бы по одному разу и когда на каждую букву алфавита на технологической карте записано хотя бы одно слово-понятие. Этап 2. Аналитический. На этом этапе участникам предлагается из всех записанных на технологической карте слов выделить три, которые наиболее отражают сущность изучаемого понятия. Выбор каждого участника технологии ведущий отмечает на технологической карте точкой			ч. Гродно: Изд-во ГрГУ, 1996. Ч. 2: Психология учителя. 90 с. 3. <i>Степанов С. Ю.</i> Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 173 с. - 4. <i>Степанов С. Ю.</i> Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. №
--	---	--	--	--

	(«плюсом» или другим знаком), поставленной над выбранным словом. После того как отмечен выбор всех участников технологии (в том числе и ведущего), ведущий называет слова, получившие большее число выборов, и подчеркивает их маркером. Выделенные понятия — это мнение группы о сущности изучаемого понятия. Этап 3.Рефлексивный. Реализация метода заканчивается анализом деятельности участников, их взаимодействия. Алгоритм рефлексии может быть следующим: • зафиксировать состояние своего знания об изучаемом понятии, насколько оно изменилось; • определить причины этого состояния; • оценить свою деятельность и важность этого метода для себя.			3. С. 31-39. 5. Практическая психология для преподавателей. М.: Информационно издательский дом «Филинь», 1997. 324 с. II.Подготовиться к обсуждению следующих вопросов: • Каково психологическое содержание рефлексии? • Какие виды рефлексии рассматриваются
--	--	--	--	---

	При организации рефлексии ведущий предлагает участникам метода высказаться. <i>Примечание 1.</i> Можно предложить участникам создать две творческие группы и заполнить каждой из них свою технологическую карту по двум сравниваемым темам, например: диалог — монолог и т. д. <i>Примечание 2.</i> Среди понятий, которые можно предложить участникам тренинга, могут быть любые термины, предметы, явления, нравственные понятия, духовные и материальные ценности, составляющие содержание любой области знания, или сферы деятельности.			в психологии рефлексии? " Какие виды рефлексии характерны для вас, какие выражены у вас в наибольшей степени и с чем это связано? III. Заполнить тест «Я-концепция».
	Мини-лекция «Введение в психологию»	Ознакомление с	15	

	рефлексии»	асpekтами изучения рефлексии, видами и формами рефлексии, областями ее исследования; углубление представления о рефлексии как психолого- педагогической категории; изучение основных компонентов рефлексии.		
	Упражнение «Кто Я?» <i>(С. Ю. Степанов)</i> Работа в парах. В ситуации свободного интервью каждый участник рассказывает своему партнеру о себе: кто он (лично-	Вовлечение в рефлексивный процесс; полифоническое восприятие мира;	15	

	профессиональная характеристика); что ему в себе нравится; что ему в себе не нравится; что бы он хотел в себе изменить. Каждый из присутствующих представляет своего коллегу, используя информацию и впечатления, которые он вынес из совместного диалога. Участники делятся своими эмоциональными переживаниями, которые они испытали, когда рассказывали о себе и когда слушали своего партнера. Упражнение «Рефлексивный круг» Все участники педагогического взаимодействия садятся в круг. Ведущий задает алгоритм рефлексии: • свое отношение к проведенному занятию (в том числе пожелания, корректив);	создание объемного, богатого красками образа собственного «Я»; развитие эмпатии. Подведение итогов занятия.	10	
--	---	---	----	--

	• самоощущение на данном занятии; • неожиданное в мыслях, чувствах. Что именно? Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. Педагог своим высказыванием завершает рефлексивный круг			
Занятие 2. Я-КОНЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ	Обсуждение домашнего задания			
	Работа с тестом «Я-концепция» (Н. Р. Битянова) Ведущий: «Взаимодействуя с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам либо не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами воспринимаемых нами людей, а не с особенностями собственного восприятия. Цель данного упражнения состоит	Актуализация своего внутреннего «Я».		Тема. Я-концепция в структуре личности. Цель: Расширение представлений о Я-концепции личности. Задачи. Выделение

	в том, чтобы продемонстрировать существование переменных, заключенных в нас самих и не относящихся к оцениваемым другим лицам. Это наглядно проявляется в нашем отношении, часто противоречивом, к людям, которых мы хорошо знаем». А. Вспомните двух людей, которые вам нравятся (используйте инициалы), Укажите пять качеств, которые вам в них нравятся. <table><tr><td>Инициалы</td><td>Инициалы второго</td></tr><tr><td colspan="2">Качества</td></tr><tr><td>1.</td><td>1.</td></tr><tr><td>2.</td><td>2.</td></tr><tr><td>3.</td><td>3.</td></tr><tr><td>4.</td><td>4.</td></tr><tr><td>5.</td><td>5.</td></tr></table> Б. Вспомните двух людей, которые Вам совсем не нравятся. Обозначив их, по той же схеме запишите их качества, которые Вам не нравятся.	Инициалы	Инициалы второго	Качества		1.	1.	2.	2.	3.	3.	4.	4.	5.	5.			компонентов профессионального самосознания; уточнение понятий «Я-концепция», «Я-педагог»; актуализация профессиональной позиции, профессионального опыта. Задания и методические указания I. Изучить литературу: 1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
Инициалы	Инициалы второго																	
Качества																		
1.	1.																	
2.	2.																	
3.	3.																	
4.	4.																	
5.	5.																	

	<table><tr><td>Инициалы</td><td>Инициалы второго</td></tr><tr><td colspan="2">Качества</td></tr><tr><td>1.</td><td>1.</td></tr><tr><td>2.</td><td>2."</td></tr><tr><td>3.</td><td>3.</td></tr><tr><td>4.</td><td>4.</td></tr><tr><td>5.</td><td>5.</td></tr></table> В. Указав все эти качества, вы сможете увидеть, в чем схожи два человека, которые вам нравятся и не нравятся. Теперь сравните все четыре перечня и определите, какие личностные параметры людей заставляют вас любить их или, напротив, ненавидеть. Отметьте, какие качества людей важны для вас, что вы ищете в окружающих и что вас в них возмущает и отталкивает. Запишите свои выводы. Теперь, можете увидеть связь самохарактеристики с характеристиками,	Инициалы	Инициалы второго	Качества		1.	1.	2.	2."	3.	3.	4.	4.	5.	5.			2. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с. 3. Митина Л. М. Формирование профессионального само сознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 58-64. II. Подготовиться к обсуждению следующих вопросов: • Что такое Я-концепция?
Инициалы	Инициалы второго																	
Качества																		
1.	1.																	
2.	2."																	
3.	3.																	
4.	4.																	
5.	5.																	

	которые вы даете другим людям, и сделать вывод, что каждый индивид может понять другого лишь в рамках собственной Я-концепции. Этап 2. Попробуйте ответить на вопрос, что вы делаете из того, что вам не хотелось бы делать, и, напротив, что вы не делаете из того, что вам хотелось бы делать. А. Укажите три вещи (это могут быть обязанности, занятия, развлечения, дела и т. п.), которые вам хотелось бы делать чаще. 1. _____ 2. _____ 3. _____ Б. Укажите три вещи, которые вам хотелось бы перестать делать в той мере, в какой вы их делаете, или же вовсе не делать. 1. _____			• Какими способами можно развить и сформировать те или иные психологические качества? • Какие психологические качества являются наиболее значимыми для вашей профессиональной деятельности? III. Выполнить упражнение «40 слов». Упражнение «40 слов»
--	---	--	--	---

	2. _____ 3. В. Теперь объясните, почему вы не делаете достаточно А и делаете слишком много Б.			(К. Мауэ) Задачи. Порождение нового опыта и активизация творческих способностей. Процедура. Ведущий: «Я хочу пригласить вас принять участие в упражнении, которое может подбросить каждому из вас массу неожиданностей. А когда человек готов к тому, чтобы жизнь пре-
--	--	--	--	---

				подносила ему сюрпризы, у него появляется дополнительный источник развлечения и радости. Попросите своих друзей, знакомых, членов семьи, может быть, даже незнакомых людей (всего их должно быть сорок) прислать вам по одному слову — любому, какое они захотят. Сообщите им, что вы пишете
--	--	--	--	--

				литературное произведение, которое должно состоять из сорока присланных вам слов, и попросите их вам помочь. Как только вы соберете сорок слов, напишите текст, который будет содержать все эти слова. Позже мы устроим представление наших текстов и обменяемся полученными впечатлениями».
--	--	--	--	--

	Мини-лекция. Я-концепция в структуре личности (Приложение 1).	Предложить различные подходы к структуре Я-концепции; описать основные функции Я-концепции; обсудить понятие «Я-педагог».	15	
	Упражнение «Выбрось пальцы» Ведущий предлагает членам группы по его команде «выбросить пальцы».	Реализация обратной связи в группе; формирование умения группы действовать согласованно.	7	
	Упражнение «Мой профессиональный герб и мое профессиональное кредо»	Актуализация собственного профессионального	60	

	Участникам раздаются бланки «Герб и девиз». Им предлагается заполнить поля герба соответствующими символами, наиболее точно выражающими сущность каждого поля: первое поле (А) — «Я как педагог»; второе поле (В) — «Мои ученики»; третье поле (С) — «Я глазами моих учеников»; четвертое поле (О) — «Моя профессиональная мечта». Сами поля герба также можно закрашивать «подходящими» цветами. На ленте предлагается написать фразу, которая могла бы служить личным профессиональным девизом. Это может быть как известное изречение или строфа, так и фраза, придуманная самим участником.	и личного опыта.		
--	---	------------------	--	--

	Упражнение «Что бы я предпочел делать» Этап 1. Сидя в кругу, каждый участник говорит о том, что бы он хотел изменить в себе, в своей профессиональной деятельности, какие психологические качества личности и черты характера хотел бы приобрести, если бы прямо сейчас получил такую возможность. В кругу идет обсуждение того, что мешает измениться, причины этого. Этап 2. Ведущий: «У вас появилась возможность изменить что-то в психологии окружающих вас людей. Какими качествами вы бы их наделили, что бы им добавили? От каких качеств вы бы хотели избавить других людей, если бы вам для этого были предоставлены полные возможности?»	Расширение представлений о Я-концепции личности; актуализация готовности к получению нового опыта.	15	
	Упражнение «Футбольное поле»	Подведение	10	

	(С. С. Каишев) Для анализа прошедшего занятия предлагается лист с изображением «игроков» на футбольном поле, каждый из которых находится в определенном игровом положении: забивает гол, стоит на воротах, сидит на скамейке запасных, принимает душ, размышляет в задумчивой позе или... лежит на носилках. В зависимости от индивидуального анализа и оценки своего продвижения обучающемуся предлагается обозначить фигурку на футбольном поле, наиболее точно передающую его состояние на данном занятии. Алгоритм рефлексивной деятельности следующий: индивидуальная оценка, обмен мнениями в группе, обобщение ведущего для получения общей картины.	ИТОГОВ занЯтия.		
Занятие 3. РЕФЛЕКСИВНОЕ	Упражнение «Поменяемся местами»	Снижение	10	Тема.

СЛУШАНИЕ	Задачи. Убирается один стул, и водящий, стараясь занять освободившееся место, предлагает поменяться местами тем, кто: носит брюки, любит яблоки и т. д. Когда правила игры становятся понятны, условия перемены мест усложняются. Теперь вопросы должны касаться особенностей профессиональной деятельности участников, образования, специфики работы с детьми, мотивов участия в тренинге и многого другого. Например, меняются местами те, кто: работает всю жизнь в одном учреждении; работает в настоящее время по новой программе; любит свою работу; работает педагогом уже больше 10 лет; мечтал быть педагогом с детства и т. д. После упражнения можно спросить участников, во-первых, кто, что и о ком	напряженности; повышение настроения; активизация внимания и мыслительных процессов.		Рефлексивное слушание. Цель: Отработка навыков рефлексивного слушания. Задачи. Ознакомление с понятиями «нерефлексивное слушание», «рефлексивное слушание»; отработка предложенных техник рефлексивного слушания; развитие навыка
------------------------	---	--	--	---

	запомнил, а во-вторых, кто хотел бы, чтобы рассказали другие, что о нем запомнили.			вхождения в контакт. Задания и методические указания
	Психодраматический этюд «Монолог» Участнику предлагается читать монолог, который выражает его внутреннее состояние, мыслить вслух. Остальным участникам предлагается возможность понять и почувствовать другого человека: «Повторяйте про себя каждую фразу выступающего непосредственно после того, как вы ее услышали. Постарайтесь представить мысли и чувства говорящего, попробуйте понять его невысказанные переживания. Смотрите на выражение лица и движения рук выступающего, повторяйте эти движения в своем воображении, вживайтесь в его образ».	Более глубокое понимание другого человека, партнера по общению.	10-15	I. Изучить литературу: 1. <i>Бойко В. Э.</i> Педагогическая рефлексия как способ профессионализма специалиста: Методическое пособие в помощь студентам и преподавателям университета всех специальностей. Запорожье: МО

				Украины; Изд-во ЗГУ, 1996. 79 с.
	Психотехническая игра «Давление» (Н. В. Самоукина) Ведущий: «Встаньте друг напротив друга, поднимите руки на уровень груди и слегка прикоснитесь друг к другу ладонями. Договоритесь о том, кто будет ведущим. Его задача — слегка надавить на ладони своего партнера. Затем поменяйтесь ролями и повторите движение. Попробуйте не давить друг на друга, а делать такие движения обращенными друг к другу ладонями, чтобы между вами возникло взаимное ощущение тепла. В какой ситуации вам было эмоционально комфортнее?»	Более глубокое понимание другого человека, партнера по общению.	10-15	2. Бачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд. М.: Ось-89, 2000. 223 с.
	Упражнение «Секрет Джованни» (К. Фопель) Этап 1. Группа садится в круг. Задача	Развитие навыков внимательного слушания каждого	35-40	3. Крупенин А. Л. Эффективный учитель: Практическая психология для педагогов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. 480 с. 4. Психогимнастика в

	участников — раскрыть секрет Джованни. Они получают различную информацию, частью устно, частью письменно. Секрет будет разгадан только тогда, когда вся группа сконцентрируется на работе. Кроме этого, есть несколько человек (обычно два) — наблюдателей, которые не участвуют в общей дискуссии. Их задача — молча фиксировать общение между участниками, степень активности участников, с чем она может быть связана, насколько рассматриваются и проверяются все идеи, ведет ли кто-то расследование один и т. д. Для каждого участника понадобится копия приложения к упражнению. Кроме того, на маленьких карточках нужно написать следующие фразы: • Джованни слушает музыку только в стиле кантри. • У Джованни аллергия на кошек.	участника, чувствительности к другому.		тренинге: Каталог / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 2001. 250 с. II. На конкретной рабочей ситуации отработать навыки рефлексивного слушания и описать письменно (в любой форме) ситуацию и полученные результаты.
--	---	---	--	---

	• Джованни лысый. • У Джованни нет машины. • Джованни не умеет готовить. • Единственное украшение Джованни — перстень с печаткой. • ЭгонАйгенсинн — тренер Джованни. • ЭгонАйгенсинн лежит в постели с гриппом. • Лизы Лангбайн сейчас нет в городе. Она снимает свой первый фильм «Охотник». • Гарри Питтбул совершенно невиновен. • Джованни очень тщеславный. • Тетя Роза в Африке на сафари. • Джованни никогда не ест суп. • Поблизости от квартиры Марвина нет деревьев. • Белло любит играть под кроватью			
--	--	--	--	--

	Джованни. • Белло не в воде. • Джованни любит животных. • У Джованни есть собака Белло. Белло шесть лет. • ЭгонАйгенсинн часто ходит в оперу. • У Гарри Питтбула есть одна страсть: он печет кексы. • Лиза Лангбайн любит брильянты. • Гарри Питтбул часто ходит на рыбалку. • Джованни приобрел государственные ценные бумаги. Этап 2. Ведущий зачитывает следующий текст: «Джованни Великий — знаменитый тяжелоатлет. Сегодня он очень взволнован. Взволнован он потому, что отказался выступать сегодня вечером в показательном выступлении, в котором			
--	--	--	--	--

	принимает участие его злейший соперник Гарри Питтбул. Джованни сказал: "Я не могу пойти туда, пока я это не нашел"». Этап 3. Каждый участник получает по одной (или две) карточке. Чтобы решение задачи было успешным, группа должна свести имеете всю имеющуюся на карточках информацию. Каждый игрок должен прочитать вслух, что написано на его карточке. При этом действуют три правила: • нельзя ничего записывать и составлять в письменном виде картину событий; • нельзя заставлять другого читать то, что написано у него на карточке, если тот не хочет; • никто не должен выпускать свою карточку из рук. Приложение к упражнению «Секрет Джованни» ЧТО			
--	---	--	--	--

	БЫЛО ПОТЕРЯНО? • маленький котенок; • билет в оперу; • парик; • красный кабриолет; • рецепт кекса; • бриллиантовое кольцо. КТО ЭТО ПОХИТИЛ? • Белло, собака; • ЭгонАйгенсинн, тренер Джованни; • Лиза Лангбайн, его подруга; • Гарри Питтбул, его соперник; • его любимая тетя Роза. ГДЕ ЭТО НАХОДИТСЯ? • в городском парке; • под кроватью; • в стиральной машине; • на дереве; • в его купальном халате.			
--	--	--	--	--

	Ответ: Белло, пес Джованни, утащил его парик, который лежит под кроватью Джованни. Когда группа нашла ответ, слово для презентации работы группы дается наблюдателям — что они видели со стороны. Затем подводятся общие итоги упражнения обсуждением следующих вопросов: • Как группа организовала свою работу? • Как использовалась информация, содержащаяся на карточках? • Какой была атмосфера во время работы? • Все ли предложения были серьезно рассмотрены? • Какие выводы можно сделать из этого эксперимента?			
	Мини-лекция.	Описать различные	15	

	Стороны общения и рефлексивное слушание (Приложение 2).	стороны общения (коммуникативная, перцептивная, интерактивная) и дать им характеристику; обсудить понятия «рефлексивное слушание» и «нерефлексивное слушание»; обсудить, какими техниками рефлексивного и нерефлексивного слушания следует владеть педагогу.		
	Упражнения на рефлексивное слушание (В. Л. Борзенков) Этап 1.	Развитие навыка рефлексивного слушания, умения	25-30	

	Задачи. Ситуация А. К декану факультета университета приходит мать студента 1-го или 2-го курса за помощью. По словам матери, он встречается с однокурсницей и собирается жениться. Мать против этого брака, так как боится, что сын бросит учебу. Это официальная, приемлемая для социума версия. Ведущий занятия, выбрав кого-либо на роль матери (отца), наедине договаривается об истинной причине прихода к декану. I (например, мать, в принципе, не против женитьбы сына, но так как она одна его воспитывала и он ей очень дорог, боится остаться без него, быть ему ненужной. Истинную причину родитель называть прямо не должен и, только если участник, исполняющий роль декана, вопросами и репликами подойдет к истине	выяснять истинную цель общения.		
--	--	--	--	--

	сам, догадается о ней, может переходить к прямому разговору. Остальные члены группы по очереди исполняют роль декана с 1.1 дачей «докопаться» до истинной причины визита матери и снять ее опасения. На попытку дается 3-5 минут. При анализе роль ведущего заключается в основном в постановке вопросов, выявлении переломных моментов беседы. Этап 2. Задачи. Развитие навыка вхождения в контакт; выяснение причин противодействия; достижение желаемого результата. Время: 25-30 минут. Процедура. Ситуация Б. Какой-либо администратор, начальник подразделения находится в своем кабинете и не желает принимать посетите-			
--	---	--	--	--

	пей, утверждая, что очень занят. Тренируемый должен войти в контакт и разговаривать начальника на интересующую посетителя тему. Слушатель, исполняющий роль начальника, получает от ведущего установку на сопротивление включению в общение. Для него ситуация приблизительно такая: он только в этот день узнал о том, что на подписи приказ о его увольнении и, соответственно, все пи сосредоточены на будущем, карьере, поиске выхода из создавшегося положения. Посетитель может достичь успеха в следующих случаях: • если подаст свое предложение таким образом, что начальник увидит возможность использовать его и для своей карьеры тоже; • если прочувствует положение начальника, выразит понимание и			
--	--	--	--	--

	покажет, что исполнение данной просьбы не требует больших усилий. Все члены группы по очереди исполняют роль посетителя. На каждую попытку дается 2-3 минуты.			
	Рефлексивная технология «Мое мнение» Участникам предлагается заполнить анкету: 1. Выразите свое отношение к проведенному занятию. 2. Ваше самоощущение на данном занятии. 3. Что-то неожиданное для вас в ваших мыслях, чувствах, что именно?	Подведение итогов занятия.	5	
Занятие 4. МЕХАНИЗМЫ ДЕЦЕНТРАЦИИ И ИДЕНТИФИКАЦИИ В	Упражнение «Впечатления» (К. Рудестам) Ведущий: «Ненадолго присаживайтесь	Развитие навыков восприятия и понимания себя и	10-15	<i>Тема.</i> Механизма децентрации и идентификации в

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	перед каждым из своих партнеров по группе и смотрите ему в глаза. При желании можно его коснуться. Кратко расскажите партнеру, как вы его воспринимаете, и какие чувства он у вас вызывает. Говорите достаточно громко, для того чтобы вас слышали все. Будьте кратки. Когда с этим закончите вы, всех по очереди будет обходить следующий и так далее. Каждый раз, когда вы выслушиваете, что о вас говорят другие, старайтесь не отвечать им, а только учитывать то, что вы узнаете о себе от своих партнерах».	других людей в процессе общения.		педагогической деятельности- Цель: Осознание профессиональных затруднении. Задачи. Развитие навыка восприятия и понимания себя и других людей в процессе общения; ознакомление с понятиями «дени-трация», «идентификация», «стереотипизация» и уточнение их смысла; осознание себя в системе профессионального и личност-ного
	Упражнение «Бескорыстное внимание» (Фопель К.) Участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга, устанавливая контакт «глаза в глаза» и не нарушая его на протяжении всего упражнения. Задача	Проявление бескорыстного позитивного внимания без отвлечения на что-то внешнее или на	10	

	каждого участника — полностью сконцентрировать свое внимание на партнере, не анализируя его поведение, не давая ему каких-либо оценок, а просто воспринимая его целиком. Чем меньше партнеры будут при этом думать, тем лучше. Разговаривать не разрешается. Через пять минут партнеры обмениваются тем, что они чувствовали, насколько им удалось отстраниться от себя и сконцентрироваться на другом человеке.	свой собственный внутренний мир.		общения. Задания и методические указания I. Изучить литературу: 1. <i>Комкова Е.И.</i> Формирование механизмов интроспекции и самоанализа. Минск: БГПУ им. М. Танка, 1998. 68 с.
	Упражнение «Дерево» <i>(заимствовано из американской системы Н. Роджерси адаптировано для педагогической деятельности)</i> Упражнение выполняется индивидуально. Участникам предлагается представить себя деревом (каким нравится,	Развитие внутренних средств ролевой децентрации.	15	2. <i>Маралов В. Г.</i> Основы самопознания и саморазвития. Учебное пособие для студентов средних педагогических

	с каким легче всего себя отождествить). Детально проиграть образ этого дерева: его мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля — этссимвол жизни, корни — это символ стабильности, связи человека <реальностью.			учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с- 3. <i>Мастеров Л. М.</i> Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. Рига: Междунар. ассоциация «Развивающее обучение»; пед. центр «Эксперимент», 1997- 190 с.
	Мини-лекция. Механизмы децентрации и идентификации в педагогической деятельности (Приложение 3).	Описать механизмы децентрации и идентификации; обсудить, как они реализуются в практической	10	4. <i>Реан А. А.</i> Социальная педагогическая психология. СПб-Питер, 2000. 416 с.

		деятельности.		5. <i>Рождественская</i>
	Упражнение «Каждый ...» (К. Фопель) Для этого упражнения необходимы карточки (10 х 10 см), на которых нужно будет написать вопросы. Все вопросы начинаются одинаково со слов «Каждый ...», либо «У каждого...». Например: • У каждого есть что-то, чему он благодарен.... Чему благодарен ты? • Каждый знает, каким образом он может помешать сам себе... Как это можешь сделать ты? • Каждый хорошо разбирается в каких-то вещах... В каких вещах разбираешься ты? • Каждый добился в своей жизни успехов... Каких успехов добился ты? • Каждый знает, что его волнует... Что волнует тебя?	Предоставление возможности увидеть многообразие жизненных ситуаций; эмоциональная встряска.	20	Я. Л. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986, № 4. 6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с. П. Отработать упражнения «Дерево», «Книга», «Мария Ивановна». Упражнение «Книга»

	• Каждый знает, какими вещами бы он занялся, если бы имел на это время... Чем бы занялся ты? • У каждого есть цель, которую он хотел бы реализовать в следующем месяце... Что хотел бы реализовать ты? • У каждого есть мечта, которую он хотел бы осуществить до того, как умрет... Что хотел бы осуществить ты? • Каждый чего-то хочет от своего партнера по жизни.... Чего хочешь ты? • Каждому известно, чего он раньше боялся... Чего боишься ты? • Каждый знает, чему он недостаточно доверяет... Чему недостаточно доверяешь ты? • Каждый знает, чего ему не хватает... Чего не хватает тебе? • Каждый в своей жизни что-то приносил			(Н. В. Самоукина) Задача. Выработка внутренних средств ролевой децентрации . Процедура. Представить себя книгой, лежащей на столе (либо любым предметом, находящимся в данный момент в поле зрения). Сконструировать в сознании внутреннее «самочувствие» книги — ее покой, положение на столе, защищающую от внешних воздействий обложку, сложенные
--	--	--	--	--

	в жертву... Что приносил в жертву ты? • Каждый обладает талантами... Какими талантами обладаешь ты? • Каждый имеет то, что он ценит в жизни... Что ценишь в жизни ты? • Каждый знает о том, что его отталкивает... Что отталкивает тебя? • У каждого есть то, о чем он не хотел бы говорить... О чем ты не хотел(а) бы говорить? • Каждому известно, на что он может рассердиться... На что можешь рассердиться ты? • Каждому известны правила, которые он нарушал в жизни... Какие правила нарушал ты? • У каждого есть некоторые особенно прекрасные воспоминания детства...			страницы. Кроме этого, важно увидеть «глазами книги» окружающую комнату и 'расположенные в ней предметы: карандаши, ручки, бумагу, тетради, стул, книжный шкаф, стены, окно, потолок и т. п. Выполнять упражнение 3-4 минуты. Почувствовать, как спадает внутреннее напряжение и происходит переход в «мир иных измерений», можно сказать, в видимый
--	---	--	--	---

	Какие они у тебя? • Каждый слушал от своих родителей нотации... Что это были за нотации у тебя? • Каждый знает, что он ненавидит... Что ненавидишь ты? • Каждый знает, чего ждут от него другие... Что ждут от тебя? • Каждый знает то, что он никогда бы не сделал снова... Что ты не сделал бы снова? • Каждый знает, кого он хотел бы простить... Кто это для тебя? • Каждый знает, что он хотел бы простить себе самому... Что это для тебя? • Каждый знает, за что он мог бы взять на себя ответственность... За что ты мог бы взять на себя ответственность? Приготовьте столько карточек, чтобы каждому участнику досталось по 3—4			«параллельный мир» с реальным существованием предметов по своим законам. Восприятие «иных миров» и внутреннее «включение» в один из них дает возможность понимать множественность, многогранность любой жизненной и профессиональной ситуации, временно «выключаться» из собственных травмирующих обстоятельств и относиться к ним как к
--	---	--	--	---

	штуки. Перемешайте карточки и положите их текстом вниз на табурет, поставленный в центре круга. Один за другим участники отвечают на вопросы, при этом отвечающий сам не подходит к табурету и не берет карточку — за него это делает какой-нибудь другой участник. Ответы не должны комментироваться. Нельзя задавать также дополнительные вопросы. Играть до тех пор, пока каждый участник по 3-4 раза не ответит на вопросы. В конце подводятся итоги: • Как я себя чувствовал во время этой игры? • Что было для меня самым важным в это время?			сравнительно реальным, одним из многих форм жизни. Упражнение «Дерево» <i>(Н. В. Самоукина)</i> Задача. Выработка внутренних средств ролевой децентрации (выполняется индивидуально). Время: 5-7 минут. Процедура. По дороге домой, в транспорте, представить себя деревом (каким нравится, с каким легче всего себя отождествить).
--	---	--	--	--

				Детально проиграть в сознании образ этого дерева: его мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля — это символ жизни, корни — это
	Упражнение «Дерево моего "Я"» (О. В. Кузьменкова) Ведущий: «Давайте совершим экскурсию в глубь собственного "Я". Это "Я" можно изобразить в виде дерева с разными веточками и корнями. Одна из веточек — "внешнее Я", то, на что она будет похожа, может быть символом или реальным предметом. Можно обозначить эту ветку словом. Другая веточка — "Я в работе, и профессии". Какие еще веточки есть на вашем дереве? Нарисуйте корни вашего дерева. Корни — это ваши профессионально-личностные качества, которые ведут вас по педагогической жизни. Это самые основные ваши достоинства и недостатки, которые помогают и мешают профессиональному росту. Какими они будут?» Участники создают рисунки которые	Осознание себя в системе профессионального и личного общения; осознание профессиональных затруднений.	15	

	затем перемешиваются, И каждый участник занятия имеет возможность рассказать о дереве своего коллеги.			символ стабильности, связи человека с реальностью.
	Упражнение «Профессиональное "Я"» в лучах солнца» <i>(О. В. Кузьменкова)</i> На отдельном листе предлагается нарисовать солнце так, как его рисуют дети: «В кружке напишите собственное имя ИЛИ нарисуйте себя как преподавателя. Около каждого луча напишите что-нибудь хорошее о себе с профессиональной точки зрения. Задача— написать о себе как можно лучше. Качества могут быть как положительными, так и отрицательными. Положите этот листочек в свой ежедневник и, если у вас появится новое качество, добавляйте лучик к солнцу».	Повышение самооценки; гармонизация эмоционального состояния; развитие позитивной концепции «Я-педагог».	10	Упражнение «Мария Ивановна» <i>(Н. В. Самоукина)</i> Задача. Выработка внутренних средств ролевой децентрации. Время: 10-15 минут. Процедура. Представить себе свой неприятный разговор, например, с заведующим кафедрой. Условно назовем ее Марией Ивановной, позволившей себе неучтивый тон в
	Упражнение «Я расту»	«Включение»	5	

	Участники в кругу садятся на корточки, голову наклоняют к коленям, обхватывают ее руками. С определенного момента они начинают «фасты»: «Представьте себе, что вы маленький росток, только что показавшийся из земли. Вы растете, постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать вам расти, считая до десяти. Старайтесь расти под счет: на каждый счет добавляйте следующую стадию вашего роста. Постарайтесь вырасти до счета "восемь", а на счет "девять" и "десять" постарайтесь еще подрасти, мысленно отрывая пятки от пола, чтобы стать еще выше». После окончания «фаста», участникам предлагается сесть на стул и максимально расслабиться.	участников в работоспособное состояние, формирование установки на личностный рост на психосоматическом уровне		разговоре и несправедливые замечания. Закончился рабочий день, и по дороге домой вы еще раз вспоминаете неприятную беседу, и чувство обиды захлестывает вас. Вы пытаетесь забыть обиду, но вам это не удается. Попробуйте пойти от противного. Вместо того чтобы насильственным образом вычеркнуть Марию Ивановну из своей памяти, попробуйте, наоборот,
	Упражнение «Мои трудности» (К. Фопель)	Предоставление возможности в	20	

	Участники делятся на пары и садятся так, чтобы не мешать друг другу своими разговорами. Оба партнера должны получить по крайней мере четыре ответа на следующий вопрос: «Как я отношусь к чувству разочарования?» (5 минут). Затем пары разделяются, каждый ищет себе другого партнера и обсуждает с ним вопрос: «Насколько тяжело мне уговорить других дать мне то, что нужно?» Необходимо получить не менее четырех ответов (10 минут). Участники образуют новые пары. На этот раз обсуждается вопрос: «Что мешает мне достичь успеха?» (5 минут). Снова новый партнер и четыре ответа на вопрос: «Что я говорю себе, когда совершил ошибку?» С последним партнером — четыре ответа на вопрос: «Что я могу сделать, чтобы получить то, чего я хочу?»	спокойной и доброжелательной атмосфере поговорить о своих ошибках, трудностях и недостатках.	максимально приблизить ее. Попробуйте по дороге домой сыграть роль Марии Ивановны. Подражайте ее походке, манере вести себя, проигрывайте ее размышления, ее семейную ситуацию, наконец, ее отношение к разговору с вами. Через несколько минут такой игры вы почувствуете облегчение, спадет напряжение. Изменится ваше отношение к Марии
--	---	---	---

				Ивановне, к
	Анкетирование «Обратная связь» Тренинговое имя участника Дата занятия 1. Степень включенности (обвести): 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Что мешает быть более включенным в занятие? 2. Самые значимые (полезные) для тебя эпизоды, упражнения, во время которых удалось что-то лучше понять в себе, в чем-то разобраться: 3. Что тебе не понравилось на прошедшем занятии? Почему? 4. Твои мысли после этого занятия: о себе, о группе 5. Твои замечания и пожелания ведущему (по содержанию, по форме занятия и т. п.)	Подведение итогов занятия.		сложившейся ситуации, вы увидите в ней много позитивного, то, чего не замечали раньше. III. Решить задачу «Перевод на суахили». Задача «Перевод на суахили» <i>(Ю. Н. Кулюткин)</i> Четыре фразы на языке суахили с их переводом на русский язык: 1) AKUPENDA- он любит тебя; 2) AWAPIGA - он бьет их;

				3) NIKUPIGA- я бью тебя; 4) ATUPENDA— он любит нас. „ Используя эти фразы, нужно перевести на язык суахили следующее предложение: «Я люблю их. Ответ: NIWAPENDA
Занятие 5. СТЕРЕОТИПЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	Упражнение «Мануальное знакомство» (С. Ю. Степанов) Всем участникам завязываются глаза, и дается инструкция осторожно двигаться внутри круга, образованного спинками стульев, держа полусогнутые руки наготове, с целью встретить руки кого-нибудь из участников. После встречи руками необходимо только с помощью рук «поговорить» друг с другом	Создание атмосферы включенности каждого участника; актуализация соответствующего настроения на групповую работу.	10-15	

	(обязательно молча) и попытаться познакомиться. При этом в разговоре рук попытаться сказать что-то о себе, узнать как можно больше о партнере, попытаться спросить его о чем-нибудь. Затем по команде ведущего снять повязки. После чего проводится обсуждение участниками ощущений, мыслей, образов, которые возникли в ходе этого упражнения.			
	Упражнение «Геометрия для немых» (В. А. Ясвин) Оборудование: Листы для рисования, простые карандаши (ластики не выдаются!), отдельно приготавливаются два варианта бланков «Геометрия». Рабочие столы участников расставляются «как в классе». Один стул — «учительский» — ставится перед ними на расстоянии приблизительно двух метров. Процедура. Этап 1. Участникам предстоит разыграть мини-урок, проходящий в следующих	Лабелизация участников; демонстрация значения организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия.	80	

	условиях. Один из участников получает роль «парализованного учителя». Ему запрещается в процессе преподавания вставать со своего стула и показывать что-либо руками «ученикам» — другим участникам группы, сидящим «в классе» за рабочими столами. «Ученики», в свою очередь, — «немые», им запрещается издавать голосом какие-либо звуки, а также вставать со своего места. Ведущий показывает «учителю» бланк с изображением композиции из семи соприкасающихся хотя бы в одной точке геометрических фигур: равнобедренных треугольников, квадратов и параллелепипедов. «Ученики» этого изображения видеть не должны. Ведущий ставит «учителю» задачу и задает ему вопрос: «Посмотрите очень внимательно на этот рисунок. Вам предстоит рассказывать словами, что здесь изображено. Ваши ученики должны по вашему рассказу			
--	--	--	--	--

	нарисовать у себя идентичную картину. Теперь скажите, сколько времени вам нужно, чтобы группа справилась с этим заданием?» Получив ответ, ведущий засекает время, и работа начинается. Если проходит контрольное время, установленное «учителем», а задание еще не выполнено, ведущий говорит, что время закончилось, и спрашивает: «Сколько еще времени вам нужно, чтобы группа справилась с заданием?» Получив ответ, снова запускается отсчет времени, и работа продолжается. Когда работа заканчивается, ведущий просит «учителя» выставить оценки каждому ученику по результатам его работы. Этап. 2. Участники обсуждают ситуацию. Каждый высказывает свои пожелания «учителю». Учитель тоже делает анализ своей работы.			
--	--	--	--	--

	Формулируются те или иные дидактические правила. Этап 3. «Урок» повторяется с другим учителем (и другим рисунком), который пытается учесть в работе те правила, которые были сформулированы группой. Этап 4. Участники располагаются по кругу и сравнивают эффективность двух проведенных уроков, делают соответствующие педагогические выводы. Затем участники обмениваются самочувствием («вербализация ощущений»).			
	Мини-лекция. Стереотипы в педагогической деятельности (Приложение 4).	Обсудить понятие «стереотипизация» ; описать основные эффекты стереотипизации.	15	
	Упражнение «Несправедливая обида» Участники группы объединяются в пары.	Осознание и анализ слушания"	30	

	Ведущий: «Сейчас каждый из партнеров по очереди будет рассказывать о какой-то своей профессиональной проблеме. Задача другого — понять суть проблемы, разобраться в ней, используя при этом различные техники рефлексивного слушания». <i>Примечание.</i> Участники, задавая вопросы, не должны комментировать, интерпретировать, оценивать слова рассказчика. Ведущий должен тщательно следить за выполнением данной нормы.	других людей: какого рода ошибки допускаются и почему; тренировка умения слушать		
	Упражнение «Рольевой внутренний полилог» минут. Участники выбирают наиболее оригинальную, острую ситуацию, решение которой предлагается осуществить относительно себя, своей субъективности. Происходить это будет через организацию	Актуализация стереотипов поведения, мышления в педагогической деятельности; развитие индивидуальной	30	

	«внутреннего» ролевого полилога, который осуществляется следующим образом: тот, кто в данный момент должен решать поставленную задачу, раздает карточки с ролями другим участникам, которые и будут помогать ему. Образуется «внутреннее пространство для полилога». Ситуацию помогают решать следующие роли: 1) родственник (мама, папа, брат, сестра и т. д.); 2) книга (или книги); 3) жизненный опыт; 4) «я сам» (жизненные принципы, ценности); 5) религия (религиозный источник); 6) человек, не знакомый с участником. Участник, который раздал роли, имеет право обращаться за мнением к каждой «роли», задавать вопросы, выслушивать советы и рекомендации, обсуждать с ними непонятные и сложные моменты данной ситуации или своего состояния и т. д. После обращения ко всем участникам данного полилога «главное» лицо	рефлексии поведения; «проживание» различных моделей возможного личного и профессионального развития в повседневной жизни.		
--	--	--	--	--

	высказывает свое решение. В конце упражнения происходит обсуждение			
	Рефлексивная технология «Все у меня в руках!» На доске крепится плакат с изображением ладони. Большой палец — «Над этой темой я хотел(а) бы еще поработать», указательный — «Здесь мне были даны конкретные указания», средний — «Мне здесь совсем не понравилось», безымянный — «Психологическая атмосфера», мизинец — «Мне здесь не хватало...». Участники рисуют на листах бумаги свою руку и вписывают внутри контура свои ответы на эти вопросы. Затем листы вывешиваются, и всем участникам предоставляется время для знакомства с ответами друг друга. После этого участники располагаются по кругу и обсуждают результаты работы.	Подведение итогов занятия.	5	
Занятие 6.	Упражнение «Дискуссия»	Тренировка	15-20	<i>Тема. Анализ</i>

АНАЛИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ	(О. В. Кузьменкова) Группа разбивается на тройки. В каждой тройке обязанности распределяются следующим образом. Первый участник играет роль «глухого и немого» (не слышит и не говорит, но видит и двигается), второй играет роль «глухого и паралика» (может говорить и видеть), третий — «слепой и немой» (слышит и показывает). Всей тройке предлагается договориться о месте встречи. Более сложное задание могут выполнить те, кто пришел к взаимопониманию. Например, договориться по поводу подарка для друга на день рождения или составить программу вечеринки на кафедре и т. д.	способности сотрудничать в необычных условиях; гармонизация эмоционального состояния.		конфликтных ситуаций. Цель: Конфликтная ситуация: проигрывание, анализ, выход. Задачи. Актуализация стереотипов поведения, мышления в конфликтной ситуации; развитие индивидуальной и групповой рефлексии поведения; «проживание» различных моделей возможного личного
	Упражнение «Внутренний голос» Все в кругу. Один из участников группы (например, «А») выбирает себе того, кто будет выполнять роль его внутреннего голоса. Тот встает за спиной участника «А» и говорит от	Развитие внутренних средств рефлексии и способности к аффилиации.	15-20	

	первого лица: «Я (имя участника "А") сейчас чувствую потому что ..., из-за того, что ...». Затем ведущий задает вопросы участнику «А»; «Прав ли ваш внутренний голос? Все ли он сказал из того, что вы хотели бы услышать? Может, вы хотели бы послушать другой "внутренний голос"?» Затем следующий участник группы выбирает себе «внутренний голос». В конце упражнения обсуждаются вопросы: какие трудности были во время выполнения упражнения? что затрудняет или облегчает отражение чувств другого человека? какие чувства вы испытывали?			и профессионального развития в повседневной жизни. Задания и методические указания
	Упражнение «Выбор конфликтной ситуации» Каждый участник вспоминает какой-либо конфликт из своего личного опыта и записывает его на листочке. При этом не обязательно указывать конкретные лица.	Осознание профессиональных барьеров; выработка конструктивных поведенческих	80	I. Изучить литературу: 1. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С.

	Затем ведущий собирает листочки и зачитывает их. Каждая ситуация получает свое название, и его записывают на доске. Ситуация, которая получает наибольшее число выборов, разыгрывается. Ситуацию можно проиграть несколько раз с различными участниками. Те, кто проигрывал сцены конфликта, делятся чувствами, которые возникали у них по ходу разворачивания действия, объясняют причины своего поведения. Затем ведущий организывает дискуссию, основной задачей которой является анализ возникших видений ситуации и поиск оптимального выхода из нее. Дискуссия протекает по следующему плану: а) в чем сущность конфликта; б) в чем причины и стратегии поведения конфликтующих сторон; в) в чем эффективность поведения участников конфликта с точки зрения	паттернов.		Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с. 2. Солоухина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультации, тренинги. М.: ИНТОР, 1997. 192 с. 3. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учебное пособие. 2-е изд. М.: Педагогическое
--	---	------------	--	---

	конструктивного разрешения задачи; г) возможные варианты конструктивного выхода из конфликтной ситуации.			общество России, 2001. 102 с. 4. <i>Столяренко Л. Д.</i> Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с. II. Выполнить упражнение «Письмо ведущему».
	Упражнение «Диагностика предметных позиций» (С. Ю. Степанов) Этап 1. После обсуждения конфликтной ситуации каждый член группы получает набор чистых карточек по числу участников дискуссии. На карточках все члены группы должны зафиксировать, о чем говорил каждый участник дискуссии, — главные положения, отражающие его позицию. Для этого на карточках сначала фиксируется имя того, чья позиция должна здесь отражаться. При этом в целях анонимности своя подпись не ставится. Таким же образом заполняется карточка на самого себя. На оборотной стороне каждой карточки в баллах (от 1 до 5) проставляется: 1) время	Развитие внутренней рефлексии, собственных Я-образов.	30	Упражнение «Письмо ведущему» (К. Фопель) Задача. Получение важной информации о группе; поддержание личных

	говoreния в ходе дискуссии; 2) понятность высказываний. Сравнение собственной предметной позиции в дискуссии с тем, как ее видят другие, происходит индивидуально. Этап 2. Участникам предлагается разделиться на четверки и в течение 15 минут обменяться результатами групповой дискуссии по следующему плану: а) кратко рассказать суть конфликтной ситуации, рассмотренной группой; б) кратко проанализировать развитие событий при проигрывании ситуации; в) четко сформулировать оптимальные пути выхода из конфликтной ситуации, найденные во время дискуссии. Упражнение «Последняя встреча» <i>(К. Рудестам)</i> Участники закрывают глаза и представляют, что занятия в группе	Поддержка дальнейшего самораскрытия и самопознания	10-15	отношений с участниками; проявление заинтересованности во мнении каждого члена группы. Время: каждый участник тренинга индивидуально определяет для себя время, поскольку задание выполняется вне аудитории. Процедура. Ведущий просит, чтобы участники написали ему небольшое письмо: «Я часто
--	--	--	-------	--

	закончились и они идут домой. Нужно подумать о том, что они не сказали группе, но хотели бы сказать. Через несколько минут открыть глаза и сказать это. Рефлексивная технология «Ресторан» На доску прикрепляется картинка с изображением повара и вопрос: «Насытились?» Каждому участнику предлагается набор отдельных карточек, на каждой из которых содержится начало предложения. Например, «Я съел бы еще этого ...», «Больше всего мне понравилось ...», «Я почти переварил ...», «Этот ресторан ...», «Я переел ...», «Пожалуйста, добавьте...». Каждый участник индивидуально заполняет свой набор карточек, затем зачитывает полученные результаты и прикрепляет к доске под вопросом: «Насытились?» Можно предложить участникам	Подведение итогов занятия..	10	размышляю о нашей группе и о каждом из вас. Может оказаться так, что в этих размышлениях я в чем-то не вполне права. Помогите мне скорректировать мое представление о группе. Напишите о том, что, по вашему мнению, мне следовало бы знать. <i>Примечание.</i> Необходимо, чтобы после выполнения этого упражнения группа получила от ведущего обратную связь. Прямо или
--	--	------------------------------------	----	--

	карточки группировать, в зависимости от начала предложения, а затем сделать анализ: что понравилось, что оказалось лишним, что оказалось полезным, что еще стоит обсудить и т. д.			косвенно нужно прокомментировать на следу: ющем занятии полученные послания и дать понять участникам, что они учитываются ведущим.
Занятие 7. ТИПЫ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	Мини-лекция. Типы защитного поведения в трудных ситуациях <i>(По В. Сатир)</i> (Приложение 5).	Описать пять возможных типов защитного поведения человека в трудных ситуациях (угрождатель, обвинитель, рассуждатель, отвлекатель,	10	Самостоятельная работа Тема. Типы защитного поведения. Цель: Нахождение и отработка новых форм поведения. Задачи. Расширение представлений о собственном «Я»;

		выравнитель); дать характеристику типам защитного поведения по критериям: речевые обороты, язык тела, внутренние ощущения.		развитие внутренних средств рефлексии. Задания и методические указания I. Изучить литературу: 1. Лойшен Ш. Психологический
	Упражнение «Какой я есть и каким бы хотел быть» Упражнение выполняется пантомимически. Каждый участник дважды появляется перед группой. Без слов, мимически и пантомимически участники сначала демонстрируют образ «Какой я есть», затем — «Каким бы я хотел быть». После того как все участники выполнили задание, начинается обсуждение. Ведущий стимулирует обсуждение вопросами: что вы	Углубление процессов самопознания; осознание поведенческих паттернов	15-20	тренинг умений. Школа Вирджинии Сатир. СПб.: Питер, 2001. 160 с. 2. Бачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники:

	почувствовали, когда увидели представление? что вас удивило? какие различия вы заметили между «Я реальным» и «Я желаемым»? Участники определяют характерные типы поведения, обсуждают возможности общения без использования деструктивных типов поведения, проигрывают возможные ситуации, не впадая в стереотипы.			Учебное пособие. 2-е изд. М.: Ось-89, 2000. 223 с. 3. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М.: Новая школа, 1995. 144 с. II. Выполнить упражнение «Слежка». Упражнение «Слежка» Задачи. Развитие наблюдательности, сензитивности;
	Упражнение «Рисунок по кругу» Участники рисуют каждый свой рисунок. По команде ведущего передают его соседу слева, он вносит в рисунок что-то свое и так передается до тех пор, пока рисунок не вернется к автору. Каждый анализирует свой рисунок, делится впечатлениями от увиденного, рассказывает, что удивило.	Осознание своей готовности к компромиссу.	15-20	
	Упражнение «Круг субличностей» (И. Б. Битянова)	Научиться анализировать	15	

	Этап 1. Участники перечисляют все свои желания, записывая все, что приходит в голову. Нужно убедиться, что включено и то, что сейчас есть, и то, что участники хотели бы иметь в дальнейшем. Например: не болеть, иметь высокий заработок, достигнуть успеха (в чем?), получить квартиру, быть любимым и т. д. Этап 2. Когда в списке наберется 20 пунктов (или когда участники почувствуют, что записали все желания), нужно просмотреть список и выбрать 5-6 самых существенных. Например: научиться играть в теннис, регулярно плавать, ходить в баню и т. д. Не нужно включать в окончательный список те желания, которые хочется реализовать только затем, чтобы улучшить мнение окружающих о себе. Этап 3. Анализируется окончательный	свои внутренние побуждения и понимать себя, свой центр, свое «Я», усиливать его, чтобы оно было способно разрешать конфликты между субличностями.		расширение представлений о «Я» другого человека. Время: не ограничено (последние занятия, личные встречи и другие ситуации). Процедура. В течение последних занятий участникам предлагается выбрать себе «объект слежки»(предварительно происходит жеребьевка). Каждый участник тренинга, будучи
--	---	--	--	--

	список желаний. Нужно представить, что за каждым желанием стоит самостоятельная часть личности (субличность), и дать ей название. Например, желанию «чтобы успешно учились дети» может соответствовать субличность «отец», а желанию «быть любимым» — «муж» или «любовник» и т. д. Этап 4. Участники рисуют на отдельном листе бумаги круг (на всю страницу). Внутри него круг диаметром 1-2 см. Это центральная часть — «Я». Окружающее кольцо нужно разбить на сегменты и разместить в них 5-6 сублинностей, которые являются выразителями желаний. Сублинности раскрашиваются в разные цвета, каждому дается свое имя.			«сыщиком», не раскрывая себя, наблюдает за выбранным членом группы: как он себя ведет, какое у него обычно настроение, самочувствие, какой настрой на работу. На последнем занятии участники получают возможность рассказать об «объекте слежки», выразить ему чувства, пожелания и сделать подарок, любой, какой захочется.
	Упражнение «Диалог сублинностей» (Дж. Рейнуотер)	Развитие внутренней	20-25	

	Ведущий: «Дайте возможность обнаруженным вами в предыдущем упражнении субличностям пообщаться друг с другом и с вашим "Я", пусть они скажут, за что они ценят друг друга, почему обижаются и чего хотят. Дайте возможность каждой субличности сказать несколько предложений, начинающихся словами: "Мне нравится...", "Я обижен...", "Я хотел бы...", "Мне представляется..."».	рефлексии; расширение представлений о собственном «Я».		
	Упражнение «Психодрама субличностей» <i>(Дж. Рейнуотер)</i> Этап 1. Участники выбирают из группы тех, кто будет выполнять роль их субличностей. В качестве примера они дают им некоторые свои диалоги, так, чтобы те, кто будет играть роли субличностей, получили достаточную информацию для организации действия и смогли изображать	Осознание и расширение представлений о собственном «Я».	40	

	именно их, а не свои субличности. Этап 2. Участник, чьи субличности будут обыгрываться, садится в центре комнаты и просит «актеров» сесть вокруг него. По его сигналу они должны начать говорить с ним — требовать, угрожать, просить, льстить. При этом нужно оставаться в образе своего «Я», обращая внимание на свои чувства по поводу действий и слов каждого. Участник, субличности которого изображаются, должен быть внимательным. Как дирижер оркестра, руками останавливать (или приглушать) излишне напористого и поощрять и усиливать робкого. Этап 3. В заключение каждой своей субличности нужно рассказать, что чувствовал участник по поводу ее слов и действий и о том важном месте, которое она будет занимать в его дальнейшей жизни.	Подведение итогов занятия.		
--	---	----------------------------	--	--

	Рефлексивная технология «Рефлексивная мишень» (С. С. Кашлев) На листе ватмана рисуется мишень, которая делится на четыре (можно больше или меньше) сектора. В каждом из секторов записываются параметры для рефлексии состоявшейся деятельности, взаимодействия. Например, 1-й сектор — оценка содержания; 2-й сектор — оценка формы, методов взаимодействия; 3-й сектор — оценка деятельности ведущего; 4-й сектор — оценка своей деятельности. Каждый участник педагогического взаимодействия маркером или фломастером (ручкой, карандашом) четыре раза (по одному в каждый сектор) «стреляет» в мишень, делая метку (точку, «плюс» и т. д.). Метка соответствует его оценке результатов состоявшегося взаимодействия. Если		5	
--	---	--	---	--

	участник очень низко оценивает результаты, то метка ставится им в «молоко» или в поле «О» на мишени, если выше, то в поле «5».. Если результаты оцениваются очень высоко, то метка ставится в «яблочко», в поле «10» мишени. После того как каждый участник взаимодействия «выстрелил» (поставил четыре метки) в рефлексивную мишень, она вывешивается на всеобщее обозрение и педагог организует ее краткий анализ.			
Занятие 8. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	Упражнение «Приветствия» Приветствие членов группы в виде передачи друг другу воображаемых предметов с угадыванием — что передали.	Создание благожелательного микроклимата.	15	Самостоятельная работа <i>Тема.</i> Развитие творческого потенциала личности. Цель: Проектирование новых способов
	Упражнение «Педагогический экспресс» (В. А. Ясвин) Этап 1. Из участников формируется поезд. Условие движения поезда таково, что	Создание положительного настроения; развитие навыков группового	45-50	

	впереди будет идти «паровоз» с открытыми глазами, а все остальные участники выступают в роли «вагончиков» и будут двигаться с закрытыми глазами. «Сцепка» осуществляется путем «захвата» талии впереди идущего «вагончика». Маршрут должен проходить по коридорам и лестницам здания, в котором проводятся занятия. Если позволяют условия, можно предусмотреть выход на улицу, чтобы определенный участок маршрута проходил по оживленному тротуару. Маршрут участникам заранее не сообщается, а сами они, формируя «состав», не предполагают, что он покинет пределы игровой комнаты. Руководитель выступает в роли «стрелочника», направляющего путь «состава», а также «дежурного по вокзалу» и «инженера по технике безопасности». Этап 2. Вернувшиеся с маршрута	взаимодействия; развитие чувства персональной ответственности за групповой результат; развитие устойчивости по отношению к социальным поведенческим стереотипам.		конструктивного личностного и профессионального развития. Задачи. Выявление своего творческого потенциала; овладение приемами преодоления сомнений; уверенности в своих силах. Задания и методические указания I. Изучить литературу: 1. Исследование
--	---	---	--	---

	участники садятся в круг и анализируют упражнение. Вначале высказываются «вагончики», акцентируя внимание на способах своего взаимодействия с соседними «вагончиками» и на стратегии «паровоза», который либо помнил об их проблемах, либо несясь вперед на всех парах, забывая об их комфорте и безопасности. Участники также высказываются о том, как они относятся к тому, что на них смотрели посторонние люди (в отдельных случаях такими наблюдателями оказываются собственные ученики и коллеги). Завершает обмен впечатлениями «паровоз». <i>Примечания.</i> Такой «экспресс» также моделирует образовательный процесс, в котором «зрячий» учитель ведет своих «слепых» учеников. На роль «паровоза» ведущий старается выбрать уравновешенного и заботливого человека,			проблем психологии творчества: сб. ст. АН СССР, Ин-т психологии / Отв. ред. Я. А. Пономарев. М.: Наука, 1983. 336 с. 2. <i>Сластенин В. А.</i> Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по непедагогическим специальностям. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 477 с. 3. <i>Кухарев Н. В.</i>
--	--	--	--	---

	чтобы обеспечить успех прохождения маршрута и комфорт всех участников. Как правило, это упражнение позволяет подчеркнуть ответственность педагога за самочувствие каждого своего ученика, даже если он находится в хвосте «поезда». Участники приходят к пониманию большого значения взаимной заботы и внимания друг к другу «в мелочах» для успеха общего дела. Особая проблема — это нестандартное поведение на глазах окружающих. Отношение учителей к такой ситуации бывает разное, но в целом участники гордятся, что они ЭТО сделали. К тому же участники упражнения приходят к пониманию: «...мы вели себя нормально, а окружающие, прежде всего, нам завидовали». При прохождении маршрута важ-• но провести группу по лестницам.			Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: Опыт, критерии измерения, прогнозирование: В 3 ч. Мозырь: Реклам.-изд. фирма «Белый ветер», 1998. Ч. 1: Диагностика педагогического мастерства. 86 с. 4. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: МПСИ, 1997. 222 с.
--	---	--	--	--

	Именно прохождение лестниц позволяет участникам проявлять заботу друг о друге. Важно также принять определенные меры безопасности: 1) собрать очки у участников; 2) запереть на ключ кабинет с вещами; 3) при спуске с лестницы ведущий должен идти впереди группы; 4) при подъеме — позади. Изредка встречаются участники, которые не стремятся пересилить свое смущение и принять участие в упражнении. Я прошу такого участника стать наблюдателем и рассказать во время обсуждения в кругу, что интересного и важного он заметил «со стороны».			П. Решить задачу «Цепь». Задача «Цепь» (И, Н. Семенов) Некий английский студент, сняв комнату на неделю, предложил хозяйке в уплату цепочку из семи драгоценных колец с условием, что он будет расплачиваться с ней ежедневно. Хозяйка
	Упражнение «Крокодил» Мимикой и пантомимикой передать смысл слов: «грусть», «мужество», «солнце», «свежий воздух», «море волнуется» и т. д.	.Научение образному видению слова.	15	согласилась, оговорив со своей стороны, что он может распилить Ю./ЫС0 одно

	•			кольцо. Как студенту удалось расплатиться с хозяйкой?
	Упражнение «Превращалки» Участникам выполняют на выбор одно из следующих заданий: • обращаться с карандашом как с заряженным револьвером; • ходить по полу как по луже; • сфантазировать на тему: «Каково настроение того или иного неодушевленного предмета?», «Сколько ему лет?» и т. д.; • выбрать малознакомое лицо и попробовать представить себе его жизнь во всех подробностях: будущее, настоящее и т. д.	Развитие умения неинтересный объект сделать интересным	15-20	Ответ: Студент расплатился с хозяйкой следующим образом. Он распилил кольцо так, что у него получился набор из двух колец, одного кольца и четырех колец. В первый день студент отдал хозяйке одно кольцо, во второй день он забрал это кольцо и отдал ей два кольца, в третий день он присоединил одно
	Упражнение «Отгадай» (Н. В. Самоукина) Все участники садятся в круг; по желанию определяется ведущий. Он выходит из комнаты, а группа в его отсут-	Расширение представлений о «Я» другого человека как уникальном,	15-20	

	ствие выбирает одного человека из оставшихся в помещении. Каждый игрок придумывает ему характеристику, используя при этом определения погоды, цветов, деревьев, предметов одежды (по договоренности с группой). Задача ведущего состоит в том, чтобы отгадать человека, задуманного группой. После того как все высказались, ведущий указывает на участника, на которого, по его мнению, составляется характеристика. При этом важно показать, по каким признакам было принято решение. Если решение принято правильно, игру можно повторить с другим ведущим. Если же ведущий ошибся, то ему можно предложить подумать и принять другое решение. Если он не приходит к правильному выводу и на этот раз, группа показывает человека, которого она охарактеризовала. Важно	неповторимом субъекте жизнедеятельности ; возможность творческого самовыражения.		кольцо, в четвертый день студент забрал все три кольца и отдал звено из четырех колец, в пятый день он соответственно присовокупил единичное кольцо, в шестой день он забрал единичное кольцо и отдал еще звено из двух колец, на седьмой день студент отдал оставшееся последнее кольцо.
--	--	---	--	--

	затем обсудить, почему ведущий не смог принять правильное решение.			
	Упражнение «Письмо из будущего» (К. Фопель) Ведущий: «Давайте предоставим сегодня вашему сознанию небольшой перерыв. Мы можем оказать себе дополнительную помощь, если зададим работу и нашему бессознательному, которое продолжает работать даже тогда, когда мы спим. Вы знаете историю открытия химической формулы бензола? Это произошло во сне. Поэтому я хочу пригласить вас в своеобразный сон наяву. Во сне мы можем легко и элегантно перемещаться во времени — перелетать в прошлое, в будущее, снова возвращаться в настоящее и т. д. Причем наше бессознательное делает все это с грацией фигуриста, рисующего на	Проигрывание возможных будущих личных или про- фессиональных сценариев; осознание собственных возможностей.	20-25	

	зеркальной поверхности льда причудливые узоры. Представьте себе, что ваше бессознательное перемещается на несколько лет в будущее, например на пять, на десять лет или на два года, и из этой точки будущего комментирует вашу сегодняшнюю жизнь, ваши текущие обстоятельства и проблемы. Оно открывает вам, как ваша жизнь будет складываться дальше. Из какого-то момента в будущем напишите себе письмо, рисующее вам панораму вашей дальнейшей жизни, где сегодняшние тревоги давно превратились в твердую почву завтрашнего дня. Поставьте дату, не забудьте написать обращение и подписаться».			
--	---	--	--	--

	Рефлексивная технология «Если бы я был ...» Участникам предлагается идентифицировать себя с каким-либо явлением природы, животным, деревом, цветком, человеком и завершить фразу: «Если бы я был...» Каждый предлагает свой ответ.	Подведение итогов занятия.	15	
Занятие 9. РЕФЛЕКСИЯ ПОЛУЧЕННОГО ОПЫТА	Последнее занятие предполагает подведение итогов тренинговой работы участников и самого ведущего и имеет следующую логику: 1. Подведение итогов упражнения «Сорок слов» (самостоятельная работа к занятию «Я-концепция в структуре личности»). 2. Анализ упражнения «Письмо ведущему» (самостоятельная работа к занятию «Анализ конфликтных ситуаций»). Ведущий тренинга дает участникам обратную связь.	Подведение итогов работы участниками тренинга.	20-25	

	3. Подведение итогов упражнения «Слежка» (самостоятельная работа к занятию «Типы защитного поведения»). «Вручение» подарков участниками тренинга друг другу. Рефлексивная технология «Чемодан, корзина, мясорубка» Предлагается три больших листа, на одном из которых нарисован огромный чемодан, на втором — мусорная корзина и на третьем — мясорубка. На желтом листочке, который приклеивается затем к плакату с изображением чемодана, необходимо нарисовать тот важный момент, который участник вынес от работы (в группе, на занятии), готов забрать с собой и использовать в своей деятельности.			
--	---	--	--	--

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учебное пособие для психологических и педагогических специальностей вузов. М.: Аспект Пресс, 1997. 238 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высшей школы. М.: Аспект Пресс, 1999. 373 с.
3. Аникина В. Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2000. 223 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: Учеб. для вузов. М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
5. Берне Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / Под общ. ред. В. Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
6. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 1993. 20 с.
7. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. М.: МПА, 1995. 63 с.
8. Бачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд. М.: Ось-89, 2000. 223 с.
9. Вербова К. В. Психология труда и личности учителя: Учебное пособие по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для студентов педагогических специальностей. Минск, Гродно: ГГУ, 1991. 81 с.
10. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления: Учебное пособие. Новосибирск: СибАГС, 2001. 144 с.
11. Вульф Б. 3. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Magister, 1995. № 1. С. 71-79.
12. Вульф Б. 3. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию. М.: Педагогическое общество России, 2001. 191 с.
13. Григоровская Л. В., Найденов М. И., Найденова Л. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Изучение развития и активизации рефлексивных механизмов мышления учащихся при групповом решении творческих задач // Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности. Ч. 2. Уфа; М.: О-во психологов СССР, 1990. С. 137-

139.

14. Гуткина Н. И. Разделение рефлексии на виды при экспериментальном изучении // Проблемы логической организации рефлексивных процессов: тезисы докладов и сообщений к научно-методической конференции, Новосибирск, 2-4 декабря 1986 г. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1986. С. 49-50.
15. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 478 с.
16. Демидко М. Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях: методические рекомендации. Минск: РИПО, 2001. 31 с.
17. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма // Социально-политические процессы, организация и управление. М.: Педагогика, 1991. Ч. 1. С. 169-197.
18. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М.: Луч, 1993. Вып. 2. 71 с.
19. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 186 с.
20. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1999. 153 с.
21. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии // Исследование речемысли и рефлексии: Сб. / Отв. ред. М. М. Мукашов. Алма-Ата, 1979. С. 6-13.
22. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1989. 33 с.
23. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск: РБПК «Белинкоммаш», 1993. 99 с.
24. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. М.: Воронеж, 2003. 480 с.
25. Зейгарник Б. В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1981. С. 9-14.
26. Исаев Е. И. Проектирование психологического образования педагога // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 48-57.
27. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-66.

28. Исследование проблем психологии творчества: сборник статей. АН СССР, Ин-т психологии / Отв. ред. Я. А. Пономарев. М.: Наука, 1983. 336 с.
29. Калашникова О. В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 1999. 205 с.
30. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
31. Катрич Г. И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1994. 21 с.
32. Кашель Н. Н. Методы активного обучения в институте повышения квалификации кадров образования: теория и практика: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1998.
33. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса. Минск: Высшая школа, 2002. 95 с.
34. Ковалев Б. П. Рефлексивная регуляция взаимодействия учителя с учащимися и пути ее коррекции // ВесшкГрГУ. Сер. 1. 2001. № 1. С. 164-172.
35. Ковалев Б. П., Кондратьева С. В. Акмеологические аспекты становления социальной перцепции и рефлексии у студентов педагогических специальностей // ВесшкГрГУ. Сер. 1. 1999. №2. С. 83-91.
36. Коломинский Я. Л. Изучение социально-психологической рефлексии младших подростков: Учеб.-метод. пособие / Я. Л. Коломинский, М. Е. Шмуракова. Витебск: Изд-во ВГУ, 2000. 36 с.
37. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2001. 432 с.
38. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
39. Кондратьева С, В. Педагогическая и возрастная психология: Тексты лекций по одноименному курсу для студентов педагогических специальностей: В 3 ч. Гродно: Изд-во ГрГУ, 1996. Ч. 2: Психология учителя. 90 с.
40. Кривошее В. А. Развитие педагогической рефлексии как условие формирования психологической культуры учителя // ТехноОБРАЗ 2001: технология непрерывного образования и саморазвития личности: Материалы Международной научно-практической конференции, Гродно, 15-16 мая 2001 г.: В 3 ч. / Отв. ред. проф. В. П. Тарантей. Гродно, 2001. Ч. 2. С. 139-141.
41. Крупник С. А. Проектирование деятельностных систем образования: методолого-

- педагогические аспекты: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 1997. 122 с.
42. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 111 с.
43. Кулюткин Ю. Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования. Проблемные очерки. СПб.: Спец-Лит, 2002. 96 с.
44. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. 2-е изд. М.: Советское радио, 1973. 158 с.
45. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
46. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.
47. Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси, 21-24 июня 1971 г. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 1005 с.
48. Матюшкин А. М. Основные направления исследований мышления и творчества // Психологический журнал. 1984. Т. 5. №1. С. 9-17
49. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов. Новосибирск: [Б. и.], 1991. 74 с.
50. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1999. 190 с.
51. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психол. проблемы. М.: Дело, 1994. 215 с.
52. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 58-64.
53. Муканов М. М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли и рефлексии: Сб. / КазПИ; отв. ред. М. М. Мукашов. Алма-Ата, 1979. С. 54-57.
54. Мысли о мыслях: Сб. науч. ст.: В 2 т. / Отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: [Б. и.], 1995-1996. Т. 1: Рефлексивное мышление и творчество. 228 с; Т. 2: Рефлексия в обучении и консультировании. 350 с.
55. Найденов М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03; 19.00.01. К., 1989. 18 с.

56. Найденов М. И. Исследование особенностей совместного решения творческих задач // Учебная деятельность и творческое мышление: Тезисы докладов на Всесоюзной конференции. Уфа: О-во психологов СССР, 1985. С. 75-77.
57. Найденова Л. А., Найденов М. И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач// Человек — творчество — компьютер. М.: МФТИ, 1987. Ч. 1С. 175-179.
58. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
59. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
60. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука, 1990. 250 с.
61. Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05. Ярославль, 2000. 188 с.
62. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина [и др.]. М.: Информ.-изд. дом «Филинь», 1997. 324 с.
63. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПерЗе, 2002. 319 с.
64. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77—81.
65. Реан А. А. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
66. Рефлексивные процессы и творчество: тезисы докладов и сообщений к всесоюзной конференции, Новосибирск, 3—5 апреля 1990 г. // Ин-т истории, филологии и философии СО АН СССР [и др.]; редкол.: И. С. Ладенко (отв.ред.) [и др.]. Новосибирск: [Б. и.], 1990. Ч. 1. 253 с.
67. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика: Учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
68. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М.: Владос, 1996. 529 с.
69. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, Питер принт, 2003. 508 с.
70. Рукавишникова Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2000. 170 с.
71. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и

коррекционные программы. М.: Новая школа, 1995. 144 с.

72. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультации, тренинги. М.: ИНТОР, 1997. 192 с.

73. Семенов И. И., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Изд-во ЗГУ, 1992. 192 с.

74. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 221 с.

75. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

76. Степанов С. Ю., Полищук О. А., Семенов И. Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. М.: РАГС, 1996. 187 с.

77. Степанов С. Ю., Маслов С. П., Яблокова Е. А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. М.: Луч, 1993. 63 с.

78. Степанов С. Ю., Похмелкина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5-14

79. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31-39.

80. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 173 с.

81. Стеценко И. А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Таганрог, 1998. 228 с.

82. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. М.: Генезис, 2000. 256 с.

83. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995. 287 с.

84. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемышления и рефлексии: Сб. / Каз-ПИ; отв. ред. М. М. Мукашов. Алма-Ата, 1974. С. 12-26.

85. Эльконин Д. Б. Психология формирования личности и проблемы обучения: Сб. науч. трудов. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. 166 с.

86. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб.: Полиус, 1998. 639 с

МИНИ-ЛЕКЦИЯ.

Я-КОНЦЕПЦИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

1. Структура Я-концепции.
2. Функции Я-концепции.
3. Понятие концепции «Я-педагог».

1. Структура Я-концепции.

Человеческое «Я» является чрезвычайно сложным объектом. Различение первых неоднородностей в структуре «Я» принадлежит У. Джеймсу. Он предложил различать рефлексивное (познающее) и эмпирическое (познаваемое) «Я» так, как различаются процесс и результат. Результат процесса самопознания является, собственно, Я-концепцией.

В психологическом словаре Я-концепция определяется как целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного «Я», выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты:

когнитивный — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (самоосознание);

эмоциональный — самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т. д.;

оценочно-волевой — стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д.

Р. Берне, определяя Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя, выделяет в ней три элемента:

1. Образ «Я» — представление индивида о самом себе.
2. Самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, — конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

Фактически и в первом, и во втором определении речь идет об одних и тех же компонентах структуры «Я»: когнитивном, аффективном и регуляторно-волевом.

Практически все психологи, затрагивающие тему «Я», подчеркивают его полимодальность и многоаспектность. Выделяют следующие модальности «Я»:

«актуальное Я» (какой Я есть сейчас); «идеальное Я» (каким Я хочу стать); «динамическое Я» (каким Я намерен стать); «отраженное Я» (каким Я думаю, меня воспринимают другие); маска (каким Я хочу казаться); «фантастическое Я» (каким Я хотел бы быть, если бы это было возможно) и т. д.

Аспекты «Я» — это всевозможные оттенки модальностей. Например, и в «актуальном Я», и в «идеальном Я» можно различить физический, социальный, интеллектуальный, профессиональный и прочие аспекты.

Большинство исследователей принимают идущую от символического интеракционизма точку зрения о том, что Я-концепция формируется в процессе социального взаимодействия. Знания о себе, самооценка и намерения по отношению к самому себе появляются в результате сравнения себя с другими людьми.

У. Джеймс считал, что к сфере «Я» относится все то, что человек считает своим. С этой точки зрения и дети, и друзья, и работа, и квартира, и религия также характеризуют индивидуальное «Я».

Действительно, человек может испытывать гордость или стыд за поступки своих детей так же, как за собственные. Смерть друга или потеря работы меняет взгляд человека на самого себя, отражается в его настроении и самочувствии, оценке своих возможностей. Приобретение новой, более престижной квартиры немедленно отражается на самооценке и т. д.

Многие авторы подчеркивают уровневое строение Я-концепции. Основания для выделения уровней, конечно же, различаются. Иногда уровни индивидуального «Я» рассматриваются и как собственно уровни, и как фазы развития самосознания. В. В. Столин вертикальное строение самосознания связывает с уровнями активности человека как биологического существа, социального

индивида и личности. На уровне биологического существа формируется «физическое Я» (схема тела), а также самочувствие. Самочувствие рассматривается как аналог самоотношения. Уровень социального индивида связан с самоидентичностью: половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой. Наконец, уровень личности связан с потребностью в самоактуализации.

По-иному рассматривает уровневое строение Я-образа И. С. Кон: «... нижний этаж его представляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с "самочувствием" и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств

и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот "образ Я" вписывается в общую систему ценностных ориентации личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей».

Иерархичность Я-концепции, таким образом, позволяет соединить разные теоретические взгляды не только на иерархичность «Я», но и на другие «иерархии», в частности, на иерархичность мотивационной сферы личности, как ее понимал А. Н. Леонтьев, и иерархичность системы индивидуальных конструктов, как ее понимал Дж. Келли.

2. Функции Я-концепции.

Функции Я-концепции выполняют важнейшую роль в организации поведения человека. От того, что человек сам о себе думает, зависит множество аспектов его жизнедеятельности: принятие решений о выборе работы, супруга, друга, хобби и т. д.; процессы адаптации; способы психологической защиты; индивидуальный стиль деятельности, общения, жизни; реакции на события и поступки других людей и многое другое.

Задача классификации функций Я-концепции может вылиться в отдельную и весьма емкую работу. Поэтому здесь упоминаются три общепризнанные и главнейшие функции Я-концепции, как их определил Р. Берн. Эти функции следующие:

1. Обеспечение внутренней согласованности. Функция проявляется в стремлении индивида поддерживать устоявшееся представление о самом себе. Информация, противоречащая существующим представлениям, либо не допускается к осознанию, либо вытесняется, либо искажается.

Для человека характерно поступать соответственно тому, что он о себе думает. Например, есть умницы-студенты, решившие, что они не умеют выступать перед аудиторией. Они стремятся отсиживаться на семинарах даже при наличии отличных знаний, при дружественном расположении к ним однокурсников и побуждениях со стороны преподавателя. Если их все-таки удастся вытянуть к доске, то они ведут себя так, как будто бы действительно не умеют говорить. Однако в другой обстановке, даже во время экзамена, а тем более среди узкого круга друзей, они зачастую проявляют достаточное красноречие.

Замечательный пример того, что в своих действиях человек руководствуется представлениями о самом себе, приводит Р. Берне: «Мне довелось беседовать с девочкой,

у которой показатель стандартизированного теста на интеллект был выше среднего, однако, как выяснилось, она плохо успевала в школе по основным предметам. Девочка объясняла это тем, что она "не обладает большим умом". Я пытался возразить, выдвигая в качестве аргумента ее высокий показатель IQ. При следующей встрече, проходившей через несколько месяцев, обнаружилось, что ее IQ упал до уровня ниже среднего». То есть девочка привела его в соответствие с представлением о себе.

Несомненно, устойчивость самовосприятия обеспечивает вся Я-концепция. Однако из этих двух примеров видно, что основной удар в плане поддержания внутренней согласованности принимает на себя одна-единственная диспозиция: в первом примере — «Я не умею выступать...», во втором — «Я не обладаю большим умом...». Представляется правдоподобным, что этим свойством обладает каждая диспозиция.

2. *Я-концепция как интерпретация опыта.* Человек воспринимает и интерпретирует события окружающего мира в зависимости от того, как он воспринимает самого себя. Без преувеличения можно сказать, что восприятие мира, его оценка и отношение к нему — это сам субъект. Тот, у кого на глазах розовые очки, столкнувшись с подлостью и лицемерием, возможно, проинтерпретирует *события* в некоторой сказочной манере. Тот, у кого на глазах черные очки, при столкновении с заботой и вниманием к себе, вероятно, усмотрит в них какой-либо подвох.

Кроме того, как уже отмечалось, в структуре диспозиции кроме модальностей «Я» представлено социальное окружение. Интерпретация действий других людей во многом определяется их положением на континууме конструкта по отношению к характеристикам «Я». Разумеется, интерпретация производится не вообще, а в связи с каким-то частным аспектом (конструктом). Например, если человек считает себя очень стеснительным, то поведение других людей, которые, в свою очередь (сами по себе), тоже стесняются, он будет интерпретировать как более свободное. Это означает, что функция интерпретации опыта в простейшем виде также проявляется на уровне отдельной диспозиции.

3- *Я-концепция как источник ожиданий.* Здесь следует сразу же сделать ссылку на Дж. Келли. В его теории одна из главнейших функций конструкта — это функция антиципации, предсказания. Это отражено в формулировке основного постулата его теории: «Процессы конкретного человека, в психологическом плане, направляются по тем каналам, в русле которых он антиципирует события».

Необходимо отметить, что во многих случаях предвидеть, как человек предскажет самого себя, можно и без обращения к антиципирующим модальностям «Я». Например, если в тесте проявилась диспозиция «Я был, остаюсь и хочу оставаться честным человеком», то предсказать, что человек ожидает от себя в ближайшем будущем, как правило, несложно. Таким образом, третья функция Я-концепции также проявляется на уровне отдельной диспозиции.

Все сказанное можно обобщить следующим образом: диспозиция модальностей Я, как единица анализа, обеспечивает реализацию важнейших функций Я-концепции.

3. Понятие профессиональной Я-концепции.

Профессиональная Я-концепция определяется через следующие понятия: 1) часть-целое по отношению к Я-концепции; 2) отношения в контексте профессионального становления и развития личности; 3) совокупность или система представлений профессионала о себе как субъекте профессиональной деятельности; 4) смысл «Я» профессионала; 5) многоуровневое и многокомпонентное образование.

Круг понятий, используемых при определении профессиональной Я-концепции, значительно уже, чем при определении общей Я-концепции. Область проявления профессиональной Я-концепции как сферы жизнедеятельности более конкретизирована и рассматривается в контексте профессионального развития и становления субъекта деятельности.

Структурное строение Я-концепции и профессиональной Я-концепции сходное, различаются их субъекты-носители. Если Я-концепция относится к личности в целом, то профессиональная Я-концепция относится к личности как субъекту профессиональной деятельности.

Профессиональная Я-концепция включает ряд компонентов: «реальное Я» — представления о том, каков Я педагог на самом деле; «идеальное Я» — представления о том, каким педагогом Я хотел бы быть; «зеркальное Я» — представления о том, каким педагогом меня представляют другие; «Я желаемое» — каким Я хотел бы стать педагогом, но почему-то не стал.

Реальная и идеальная профессиональная Я-концепция, как правило, различаются. Расхождение, в свою очередь, может приводить, как к негативным, так и к позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной профессиональной Я-концепции

является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию.

Изучая личностную педагогическую рефлексию, И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов доказывают, что анализ педагогом своих поступков и действий позволяет создать образ собственного «Я» как индивидуальности, что, в свою очередь, дает возможность для формирования профессиональной Я-концепции. Эта способность дает возможность менять сложившийся способ действий.

Приложение 2

МИНИ-ЛЕКЦИЯ.

СТОРОНЫ ОБЩЕНИЯ И РЕФЛЕКСИВНОЕ СЛУШАНИЕ

1. Стороны общения (коммуникативная, интерактивная, перцептивная).
2. Рефлексивное и нерефлексивное слушание. Техники рефлексивного и нерефлексивного слушания (см. «Основные компоненты рефлексии»).

1. Стороны общения (коммуникативная, перцептивная, интерактивная).

Коммуникативная сторона общения. Вербальная коммуникация — основной вид общения, который подразумевает передачу информации от человека к группе людей.

Интерактивная сторона общения. Предусматривает взаимодействие людей, приспособление человека к человеку в совместной работе, учебе, на отдыхе. Это уже не обмен информацией (коммуникативное общение), а совместная деятельность, направленная на реализацию общих для некоторых групп целей, это взаимное влияние друг на друга, контактирующих людей.

Виды взаимодействия: кооперация (взаимопонимание участников общения) и конкуренция.

Виды вхождения в контактное взаимодействие: пристройка «сверху» (выпрямленная поза, жесткий немигающий взгляд, медленная речь с паузами); пристройка «на равных» (мышечная и психологическая раскованность, улыбка, мягкий обмен взглядами); пристройка «снизу» (приниженная поза, согнутое

туловище, бегающий взгляд, быстрый темп речи).

Условия успешного интерактивного общения: умение лично выбрать наиболее подходящий способ поведения по отношению к другому человеку, знание неофициальной структуры коллектива, улыбка, юмор, учет свойств нервной системы.

Приемы интерактивного общения: опосредствование (вовлечение учащихся в интересную деятельность с целью воспитания у них социальных интересов, которые заменят примитивные развлечения и дадут им возможность испытать радость творчества); подстановка перспективы (ставится несколько постепенно усложняющихся задач, от интересного к скучному, но важному); инсценировка (учащийся самостоятельно прорабатывает рекомендуемый материал); переключение; отвлечение.

Перцептивная сторона общения. Известно множество различных интерпретаций того факта, что человек ищет общество себе подобных. У человека поиск контактов с другими людьми связан с возникающей потребностью в общении. В отличие от животных, у человека потребность в общении, контакте, является вполне самостоятельным внутренним стимулом, независимым от других потребностей (в пище, в одежде и т. д.). Она возникает у человека чуть ли не с рождения и наиболее отчетливо проявляется в полтора-два месяца. В процессе общения должно присутствовать взаимопонимание между участниками этого процесса, поэтому большое значение имеет тот факт, как воспринимается партнер по общению, иными словами, процесс восприятия одним человеком другого является обязательной составной частью общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения.

Рассмотрим на примере, как в общем виде разворачивается процесс восприятия одним человеком (наблюдателем) другого (наблюдаемого). В наблюдаемом нам доступны лишь внешние признаки, среди которых наиболее информативными являются внешний облик (физические качества плюс оформление внешности) и поведение (совершаемые действия и экспрессивные реакции). Воспринимая эти качества, наблюдатель определенным образом оценивает их и делает некоторые умозаключения (часто бессознательно) о внутренних психологических свойствах партнера по общению. Сумма свойств, приписываемая наблюдаемому, в свою очередь, дает человеку возможность сформировать определенное отношение к нему (это отношение чаще всего носит эмоциональный характер и располагается в пределах континуума «нравится

— не нравится»).

Перечисленные выше феномены принято относить к социальной перцепции. Социальной перцепцией называют процесс восприятия так называемых социальных объектов, под которыми подразумеваются другие люди, социальные группы, большие социальные общности. Таким образом, восприятие человеком человека относится к области социальной перцепции, но не исчерпывает ее.

Если говорить о проблеме взаимопонимания партнеров по общению, то более уместным будет термин «межличностная перцепция», или межличностное восприятие. Восприятие социальных объектов обладает такими многочисленными специфическими чертами, что даже употребление самого слова «восприятие» кажется не совсем точным, так как ряд феноменов, имеющих место при формировании представления о другом человеке, не укладывается в традиционное определение перцептивного процесса. В этом случае в качестве синонима «восприятию другого человека» употребляют выражение «познание другого человека».

В целом в ходе межличностной перцепции осуществляется эмоциональная оценка другого, попытка понять причины его поступков и прогнозировать его поведение, построение собственной стратегии поведения.

Функции межличностной перцепции: познание себя, познание партнера по общению, организация совместной деятельности, установление эмоциональных отношений.

Структура межличностного восприятия обычно описывается как трехкомпонентная. Она включает в себя субъект межличностного восприятия, объект межличностного восприятия и сам процесс межличностного восприятия.

В связи с этим все исследования в области межличностной перцепции можно разделить на две группы. Исследования в области межличностной перцепции ориентируются на изучение содержательной (характеристики субъекта и объекта восприятия, их свойств и т. п.) и процессуальной (анализ механизмов и эффектов восприятия) составляющих. В первом случае исследуются приписывания (атрибуции) друг другу различных черт, причин поведения (каузальная атрибуция) партнеров по общению, роль установки при формировании первого впечатления и т. п. Во втором — механизмы познания и различные эффекты, возникающие при восприятии людьми друг друга. Например, эффект ореола, эффект новизны и эффект первичности, а также явление стереотипизации. Изучение перцепции показывает, что можно выделить ряд уни-

версальных психологических механизмов, обеспечивающих сам процесс восприятия другого человека и позволяющих осуществлять переход от внешне воспринимаемого к оценке, отношению и прогнозу.

К механизмам межличностной перцепции относят следующие: познания и понимания людьми друг друга (идентификация, эмпатия); познания самого себя (рефлексия); формирования эмоционального отношения к человеку (аттракция).

Существует большое количество исследований каждой из этих сторон процесса межличностного восприятия. Естественно, что идентификация понимается здесь не в том ее значении, как она первоначально интерпретировалась в системе психоанализа. В контексте изучения межличностного восприятия идентификация обозначает тот простой эмпирический факт, установленный в ряде экспериментов, что простейший способ понимания другого человека есть уподобление себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальном общении между собой люди часто пользуются этим способом: предположение о внутреннем состоянии партнера по общению строится на основе попытки поставить себя на его место.

Эмпатия также является особым способом понимания другого человека. Только здесь имеется в виду не столько рациональное осмысление проблем другого человека, сколько стремление эмоционально откликнуться на его проблемы.

При этом эмоции, чувства субъекта эмпатии не тождественны тем, которые переживает человек, являющийся объектом эмпатии. То есть если человек проявляет эмпатию к другому человеку, он просто понимает его чувства и линию поведения, но собственное поведение он может строить совсем по-иному. В этом отличие эмпатии от идентификации, при которой человек полностью отождествляет себя с партнером по общению и, соответственно, испытывает те же чувства, что и он, и ведет себя подобно ему.

Безотносительно к тому, какой из этих двух вариантов понимания исследуется (а каждый из них имеет собственную традицию изучения), требует своего решения еще один вопрос: как будет в каждом случае тот, «другой» воспринимать меня, понимать линию моего поведения. От этого будет зависеть наше взаимодействие. Иными словами, процесс взаимодействия осложняется явлением рефлексии. В социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание и понимание другого, но и знание того, как этот другой понимает меня.

Приемы перцептивного общения: прием парадокса, когда хладнокровие, выдержка и находчивость педагога позволяют «не заметить» шалость учащегося, рассчитанную на возмущение педагога; прием незамеченного оскорбления; опора на авторитет педагога; авансирование доверием, похвалой; незаслуженное доверие; моральная поддержка или укрепление веры учащегося в собственные силы.

Приложение 3

МИНИ-ЛЕКЦИЯ.

МЕХАНИЗМЫ ДЕЦЕНТРАЦИИ И ИДЕНТИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В психологии хорошо известно, что рефлексия является одним из необходимых условий преодоления так называемой эгоцентричности мыслительной деятельности, то есть рассмотрения изучаемого объекта лишь с одной стереотипной точки зрения. Только в том случае, когда человек умеет посмотреть на самого себя и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии *децентрировать* свое творческое мышление и преодолеть односторонние установки. Децентрация — это способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека.

Идентификация в психологии употребляется в нескольких значениях:

- уподобление, отождествление себя с другими людьми на основе установления эмоциональной связи с ними;
- самоотождествление с собой или различными аспектами «Я», то есть отождествление с именем, полом, ролью или какими-либо своими качествами.

Именно эти процессы в узком смысле характеризуют идентификацию. В то же время идентификация с другим человеком предполагает учет двух моментов: один в ходе идентификации осуществляет перенос качеств другого на себя; другой — перенос своих качеств на другого. Через идентификацию личность познает другого человека, через подражание переносит познанное на себя и, обнаруживая перенесенное уже в себе, становится способной к установлению сходства и различия. С возрастом личность

идентифицируется уже не столько с другим человеком, сколько с определенными его свойствами и качествами в силу их значимости для себя.

Идентификация происходит и с тем, что другие говорят о тебе, как они тебя оценивают. Человек постоянно примеривает точку зрения других на себя. Процесс неосознанного включения индивидом в свой внутренний мир взглядов, установок, оценок других людей называется в психологии «интроекцией». В результате интроекции эти взгляды, мнения, оценки, в том числе и по поводу собственной личности, воспринимаются как собственные. Однако в результате развития другого механизма — рефлексии — этот процесс становится более критичным и осознанным, когда человек приобретает способность самостоятельно строить представление о себе и своих качествах личности.

В. В. Столин отмечает, что формирование намерений и установок, так же как соответствующее поведение, являются следствиями идентификации. Эти следствия, однако, сами оказываются факторами, поддерживающими и усиливающими идентификацию.

Человек идентифицируется и со многими аспектами своего «Я». Так, в имени закрепляется идентификация с телесной и духовной индивидуальностью человека. Идентификация с собой выступает в качестве одного из самых мощных механизмов самопознания, потому что возможно обнаружение чего-то значимого в себе, что можно сделать предметом всестороннего анализа.

Приложение 4

МИНИ-ЛЕКЦИЯ.

СТЕРЕОТИПЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наше восприятие других людей зависит от того, как мы их «классифицируем» — подростки, женщины, преподаватели, негры, гомосексуалисты, политические деятели и т. д.

Подобно тому, как восприятие отдельных предметов или событий со сходными особенностями позволяет нам формировать понятия, так и люди обычно классифицируются нами по их принадлежности к той или иной группе, социально-экономическому классу или по их физическим характеристикам (пол, возраст, цвет кожи и т. д.). Однако эти два типа категоризации существенно различаются, поскольку в последнем речь идет о социальной реальности и о бесконечном разнообразии типов

людей, составляющих общество. Создающиеся таким образом стереотипы часто порождают у нас слишком условное и упрощенное представление о других людях.

Впервые термин «социальный стереотип» был введен У. Липпманом в 1922 году, и для него в этом термине содержался негативный оттенок, связанный с ложностью и неточностью представлений, которыми оперирует пропаганда. В более широком смысле стереотип — это некоторый устойчивый образ какого-либо явления или человека, которым пользуются как известным «сокращением» при взаимодействии с этим явлением. Стереотипы в общении, возникающие, в частности, при познании людьми друг друга, имеют и специфическое происхождение, и специфический смысл. Как правило, стереотип возникает на основе достаточно ограниченного прошлого опыта, в результате стремления делать какие-то выводы в условиях ограниченной информации.

Очень часто стереотип возникает относительно групповой принадлежности человека, например, принадлежности его к какой-то профессии. Тогда ярко выраженные черты у встреченных в прошлом представителей этой профессии распространяются на всех представителей данной профессии. Здесь проявляется тенденция «извлекать смысл» из предшествующего опыта, строить заключения по сходству с этим предшествующим опытом, невзирая на его ограниченность.

Стереотипы редко бывают плодом нашего личного опыта. Чаще всего мы приобретаем их от той группы, к которой принадлежим, особенно от людей с уже сложившимися стереотипами (родителей, учителей), а также от средств массовой информации, обычно дающих нам упрощенное представление о тех группах людей, о которых мы не располагаем больше никакими сведениями.

Само по себе явление стереотипизации не плохо и не хорошо. Стереотипизация в процессе познания людьми друг друга может привести к двум различным следствиям. Во-первых, к определенному упрощению процесса познания другого человека. В этом случае стереотип не обязательно несет на себе оценочную нагрузку: в восприятии человека не происходит «сдвига» в сторону его эмоционального принятия или непринятия. Остается упрощенный подход, который, хотя и не способствует точности построения образа другого, тем не менее необходим, так как значительно сокращает процесс познания. Особенно легко и эффективно полагаться на стереотипы при дефиците времени, усталости, эмоциональном возбуждении, слишком молодом возрасте, когда человек еще не научился различать многообразие. Другими словами, процесс

стереотипизации выполняет объективно необходимую функцию, позволяя быстро, просто и достаточно надежно упрощать социальное окружение индивида. Этот процесс можно сравнить с устройством «грубой настройки» в таких оптических приборах, как микроскоп или телескоп, наряду с которыми существует и устройство тонкой настройки, аналогом которого в сфере межличностного восприятия выступают такие тонкие и гибкие механизмы, как идентификация, эмпатия, социально-психологическая рефлексия.

Во-вторых, стереотипизация ведет к возникновению предубеждений. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта, который был негативным, всякое новое восприятие представителя той же группы окрашивается отрицательным отношением. Возникновение таких предубеждений зафиксировано в многочисленных экспериментальных исследованиях, но, естественно, они особенно действенны не в условиях лабораторных опытов, а в реальной жизни, когда могут нанести ущерб общению людей и их взаимоотношениям. Особенно распространены этнические стереотипы — образы типичных представителей определенной нации, которые наделяются фиксированными чертами внешности и особенностями характера (например, стереотипные представления о чопорности англичан, легкомысленности французов, эксцентричности итальянцев, характерные для нашей культуры).

Стереотипизация представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Среди эффектов межличностного познания наиболее исследованы три: эффект ореола («галозэффект»), эффекты новизны и первичности, а также эффект гереотипизации.

Сущность *эффекта ореола* заключается в формировании специфической установки на наблюдаемого через направленное приписывание ему определенных качеств: информация, получаемая о каком-то человеке, категоризируется определенным образом, а именно — накладывается на тот образ, который был создан заранее. Этот образ, ранее существовавший, выполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия.

Эффект ореола проявляется при формировании первого впечатления о человеке в том, что общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам неизвестных качеств воспринимаемого и, наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок (когда речь идет о положительной переоценке качеств этот эффект называют еще «эффектом Полианны», а когда речь

идет об отрицательной оценке — «дьявольским» эффектом).

В экспериментальных исследованиях установлено, что эффект ореола наиболее явно проявляется тогда, когда воспринимающий имеет минимальную информацию об объекте восприятия, а также когда суждения касаются моральных качеств. Эта тенденция затемнять определенные характеристики, а другие высветлять и играет роль своеобразного ореола в восприятии человека человеком.

Тесно связаны с этим эффектом и *эффекты первичности и новизны*. Оба они касаются значимости определенного порядка предъявления информации о человеке для составления представления о нем. В ситуациях, когда воспринимается незнакомый человек, преобладает эффект первичности. Он состоит в том, что при противоречивых после первой встречи данных об этом человеке информация, которая была получена раньше, воспринимается как более значимая и оказывает большее влияние на общее впечатление о человеке. Противоположный эффекту первичности — эффект новизны, который заключается в том, что последняя, то есть более новая, информация оказывается более значимой, действует в ситуациях восприятия знакомого человека.

Известен также *эффект проекции* — когда приятному для нас собеседнику мы склонны приписывать собственные достоинства, а неприятному — свои недостатки, то есть наиболее четко выявлять у других именно те черты, которые ярко представлены у нас.

Еще один эффект — эффект средней ошибки — это тенденция смягчать оценки наиболее ярких особенностей другого в сторону среднего.

Одна из трудностей, связанных с установками в межличностном восприятии, связана с тем, что многие из наших установок обусловлены предубеждениями относительно тех или иных явлений или людей, рационально обсуждать которые слишком трудно. В данном случае речь идет об эффекте стереотипизации.

Следует отличать предубеждения и стереотипы. Если стереотип представляет собой обобщение, которого придерживаются члены одной группы относительно другой, то предубеждение предполагает еще и суждение в терминах «плохой» или «хороший», которое мы выносим о людях, даже не зная ни их самих, ни мотивов их поступков.

Формирование предубеждений связано с потребностью человека определить свое положение по отношению к другим людям (особенно в плане превосходства). Следует заметить, что из всей информации об интересующей нас группе людей мы

склонны принимать к сведению лишь ту, которая согласуется с нашими ожиданиями. Благодаря этому мы можем укрепляться в своих заблуждениях на основании лишь отдельных эпизодов. Например, если на 10 водителей, допускающих небрежное управление автомобилем, приходится хотя бы одна женщина, то это автоматически «подтверждает» предубеждение, что женщины не умеют водить.

Существует так называемый стереотип привлекательности: что красиво — то хорошо. Дети усваивают этот стереотип очень рано. Золушка и Белоснежка красивые — и хорошие. ~~Сводные сестры и колдунья безобразные~~ — и плохие.

А. А. Реан выделяет несколько групп стереотипов: антропологические (оценка внутренних, психологических качеств человека зависит от особенностей его физического облика); этнонациональные (психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной нации, этнической группе и т. д.); социально-статусные (оценка личностных качеств человека зависит от его социального статуса); социально-ролевые (оценка личностных качеств человека зависит от его социальной роли, ролевых функций — стереотип военного как жесткого, ограниченного человека); экспрессивно-эстетические (оценка личности зависит от внешней привлекательности человека) и вербально-поведенческие (оценка личности зависит от внешних особенностей — речи, мимики, пантомимики и т. п.).

Среди основных стереотипов, препятствующих продуктивному решению педагогических задач, различают следующие:

- стремление строить учебный процесс по схеме: изложение — восприятие — воспроизведение — закрепление (характерно для всех категорий преподавателей);
- ориентация преподавательской работы на содержательную сторону — «знай свой предмет и излагай его ясно», ориентация на объем материала, а не на структуру и способы деятельности;
- стремление сохранить привычный (иногда со времени собственного учения) подход к изложению материала и преподаванию в целом (характерно для всех категорий преподавателей);
- гипертрофия функции контроля в обучении (по нашим наблюдениям, многие склонны рассматривать контроль как единственный способ активизации деятельности);
- превалирование на практических и лабораторных занятиях

собственной активности преподавателя — стремление все еще раз рассказать, разъяснить, повторить, «дать», прочитывать и т. д.;

- связь оценки личности обучаемого с его успеваемостью (характерно для всех категорий преподавателей);

- стремление к излишней детализации, упрощению материала, «приспособлению» его, в надежде, что он будет лучше усвоен;

- организация поведения студентов и учащихся в ущерб их деятельности, как правило, приводящая к конфликтам.

Эти и другие стереотипы являются очень устойчивыми.

МИНИ-ЛЕКЦИЯ.

ТИПЫ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНЫХ СИТУАЦИЯХ

(По В. Сатир)

Вирджиния Сатир выделила четыре способа общения, характерных для людей, страдающих от низкой самооценки и страха быть отвергнутыми. Первый способ — угождать другому человеку, чтобы он тебя не отверг. Второй способ — обвинять другого, создавая иллюзию силы (что бы ни случилось, во всем виноват кто-то другой). Третий способ — рассуждать, делая вид, что угроза, в сущности, безобидна, прячась за внушительными словами и понятиями. Четвертый способ — отвлекать внимание, притворяясь, что никакой угрозы нет. Для каждой из этих категорий характерно определенное положение тела, сопровождаемое особыми ощущениями, и определенный набор жестов и речевых оборотов. Вероятно, мы учимся этим способам общения в детстве, а потом они подкрепляются установками, преобладающими в нашем обществе.

Угодатель — карикатура на услужливость: «Не навязывай свое мнение; эгоистично просить о том, чего хочешь».

Обвинитель — карикатура на властность: «Никому не позволяй себя оскорблять; докажи, что ты не трус».

Рассуждатель — карикатура на интеллект: «Никому не позволяй казаться умнее тебя; все объясняй, но ни о чем не переживай».

Отвлекатель — карикатура на непосредственность: «Не принимай это всерьез; выкинь это из головы! Займись чем-нибудь другим!»

Угодатель.

Речевые обороты. Угодатель часто пользуется определительными оборотами: если, только, просто, даже; уменьшительно-ласкательными формами слов: немножечко, тарелочка, Васенька и т. д. «Я здесь только ради тебя» или: «Я просто хотел немножко помочь». Он также любит применять сослагательное наклонение глаголов: могли бы, хотели бы и т. д. «Не могли бы вы уделить мне несколько минут; я хотел бы с вами поговорить». В его речи часто встречается так называемое «чтение мыслей»: «Я знаю, что вы недовольны». Угодатель всегда соглашается с окружающими: «Как ты хочешь, так и будет». Язык тела. «Я беспомощен» — он горбится, разводит руками, говорит слабым и плаксивым голосом.

Внутренние ощущения. «Я ничего не стою; без тебя я — ничто».

Угождатель говорит заискивающим тоном, извиняясь, стараясь понравиться, ни в коем случае не выражая своего несогласия: «Можно, я сделаю это для тебя?» Он на все отвечает «да», что бы он при этом ни думал и ни чувствовал. Он говорит так, словно он не способен о себе позаботиться и всегда ищет одобрения других.

Угождатель кажется коленопреклоненным, вздрагивающим, просительно протягивающим руку, с вытянутой до боли шеей и напряженным взглядом. В этом приниженном положении ему недостает воздуха для глубокого и звучного голоса, так что голос его становится плаксивым и визгливым.

Чтобы сыграть эту роль, вообразите себя полным ничтожеством. Притворитесь страдальцем и будьте самым подобострастным подхалимом, какого вы способны изобразить. Вы довольны уже тем, что вам позволяют есть. Вы виноваты во всех неприятностях. Конечно, вы соглашаетесь со всяким, кто вас критикует. Вы благодарны уже за то, что с вами вообще говорят, что бы вам ни сказали и как это ни сказали. Вам и в голову не придет просить чего-нибудь для себя. И в самом деле, кто вы такой, чтобы просить? После пяти минут в этой роли вы почувствуете, что вас подташнивает.

Обвинитель.

Речевые обороты. Обвинитель применяет всевозможные кван-торы общности: все, каждый, любой, всякий, все, никогда, всегда, каждый раз и т. д. «Ты никогда ничего не делаешь, как надо». Он часто задает отрицательные вопросы: «Почему ты не делаешь...? Почему те не можешь...?» и т. д. «Почему ты не прекращаешь это? Что все это значит?» Он не обходится без повелительного наклонения и модальных операторов долженствования: сделай, должен, обязан и т. д. «Перестань! Да ты должен мне за это сказать спасибо!» Также можно заметить нарушения взаимосвязи между причиной и следствием. «Ты выводешь меня из себя». Обвинитель постоянно возражает.

Язык тела. «Я тут главный» — он потрясает указательным пальцем, его плечи напряжены, его голос пронзителен.

Внутренние ощущения. «Мне одиноко, и у меня ничего не выходит».

Обвинитель ведет себя как диктатор. Он держится высокомерно и всем своим видом говорит: «Это ты во всем виноват. Если бы не ты, все было бы в порядке». Все его телодапряжено. У него резкий, грубый и часто пронзительный и громкий голос.

Видели ли вы когда-нибудь первоклассного обвинителя, с вы-пученными глазами, с выступившими на шее венами, раздувающимися ноздрями, с лицом, багровеющим от кровяного давления, и голосом, как скрип лопаты, ворошащей уголь? Он дышит, хватая ртом воздух и даже задерживая на время дыхание, настолько напряжены мускулы его живота и шеи. Его лицо перекошено, губы искривлены, когда он орет, бросает оскорбления и критикует все на свете.

Чтобы сыграть эту роль, шумите и помыкайте всеми, как только можете. Обрывайте всех, кто с вами говорит. Стойте, уперев одну руку в бок и вытянув другую вперед, и обвиняюще потрясите указательным пальцем. Начинайте свои предложения со слов: «Ты никогда этого не делаешь», или: «Ты всегда так», или: «Почему ты всегда...», или: «Почему ты никогда...» и т. д. Не обращайте внимания на ответ. Он не имеет значения. Обвинителю нужно вовсе не собирать информацию, а обрушиваться на окружающих.

Рассуждатель.

Речевые обороты. Рассуждатель избегает использования референтных указателей. Он говорит: нужно, можно, люди, говорят и т. д. «В подобных ситуациях люди нередко испытывают множество затруднений». Он обожает номинализации: раздражение, решение, признание и т. д. «При внимательном рассмотрении обнаруживается, что это можно считать проблемой депрессии». Он избегает упоминаний о себе: вместо «я замечаю» — «можно заметить»; вместо «это беспокоит меня» — «это вызывает беспокойство»; вместо «я понимаю» — «можно понять». «Можно предположить, что проблемы, присущие данной ситуации, очевидным образом проявляются в этом взаимодействии». Рассуждатель применяет длиннейшие слова и усложняет структуру предложения, насколько возможно. «Какие долговременные последствия может повлечь за собой тоска, охватившая все общественные слои в наше время?»

Язык тела. «Я сохраняю спокойствие и анализирую происходящее, оставаясь безучастным». Его руки сложены на груди, нога закинута на ногу, он откидывается назад и старается по возможности оставаться неподвижным.

Внутренние ощущения. «Я уязвим».

Рассуждатель чрезвычайно корректен и говорит сверхразумно, ничем не выдавая своих чувств. Он ведет себя как робот. Он кажется холодным и отстраненным от своего тела. Он говорит сухим монотонным голосом, и его слова, чаще всего,

абстрактны. Как это ни странно, многие люди считают своим идеалом — «говорить правильные слова и не проявлять своих чувств».

Вы можете узнать рассуждателя по его медленной речи, поскольку он подбирает правильные слова. И в самом деле, он не может себе позволить сделать ошибку. Он употребляет самые наукообразные слова, какие только есть, даже если он не уверен в их значении. Во всяком случае, он произведет впечатление умного человека, поскольку, так или иначе, его перестанут слушать после первого параграфа его рассуждений. Его голос сам собой сойдет на нет, потому что он не чувствует своего тела.

Чтобы сыграть эту роль, представьте себе, что ваш позвоночник — это длинный, тяжелый стальной стержень, начинающийся от шеи и доходящий до ягодиц, и что на вас надет железный воротник шириной 20 см. Постарайтесь производить как можно меньше движений, в том числе и ртом. Приложите все усилия, чтобы не двигать руками.

Отвлекатель.

Речевые обороты. Отвлекатель быстро и причудливо переходит от одной категории к другой и безо всякого видимого порядка применяет речевые обороты угодителя, обвинителя или рассуждателя. Отвлекатель редко употребляет местоимения, относящиеся к высказываниям и вопросам терапевта. Он отвечает не по существу. Терапевт: «Что вы чувствуете, когда думаете о своем разводе?» Клиент (отводя глаза): «Все дни недели по-своему хороши. Кино в девяносто серий. Телевидение в наши дни создает проблемы».

Язык тела. «Это не имеет значения. Во всяком случае, меня уже здесь нет». У него угловатая фигура, руки и ноги двигаются в разных направлениях.

Внутренние ощущения. «Никому нет до меня дела. Я здесь лишний».

Что бы отвлекатель ни говорил и ни делал, это не имеет отношения к тому, что говорят и делают окружающие. Он отвечает не-впопад. Кажется, что у него голова идет кругом и что он вот-вот потеряет равновесие. Его голос может быть монотонным, часто в разлад с тем, что он говорит, может беспричинно повышаться и понижаться, поскольку отвлекатель ни на чем не сосредоточен. Отвлекатель напоминает заведенную юлу — он как будто все время вращается, никогда не зная, куда он так несется, и не понимая, куда он, в конце концов, попал. Он слишком занят, двигая ртом, телом, руками и ногами, чтобы заметить происходящее вокруг него.

Чтобы сыграть роль отвлекателя, сдвиньте колени и стойте, как будто у вас заплетаются ноги. Не обращайтесь на вопросы собеседников или отвечайте собственным вопросом о чем-нибудь другом. Снимите воображаемую пушинку с одежды собеседника, перевяжите шнурки ботинок и т. д. Сначала эта роль покажется облегчением по сравнению с остальными, но уже через несколько минут у вас появится ощущение бессмысленности и не-выносимого одиночества. Если вы будете продолжать двигаться достаточно быстро, то, может быть, вы не так сильно это почувствуете.

Позиции угождателя, обвинителя, рассуждателя и отвлекателя порождают низкую самооценку, нечестность, душевный разлад, одиночество и низкопробное общение. Однако эти четыре ущербных способа общения не являются единственно возможными. Есть другой способ поведения, который Вирджиния Сатир называет выравниванием. Когда человек выравнивает, он общается в согласии с самим собой. Если он говорит: «Ты мне нравишься» — его голос теплеет и он смотрит тебе в лицо. Если он говорит: «Я очень сердит» — то у него резкий голос и напряжение в лице. Его тело, равно как и его слова, выражают одну эмоцию. Все аспекты общения выровнены: слова, тон голоса, речевые обороты, выражение лица, язык тела. Эта манера общения спокойная, честная, и от нее не страдает самооценка человека. Выравниватель не чувствует себя вынужденным обвинять, угождать, прятаться за абстрактными понятиями или без конца двигаться.

Выравнивание дает возможность быть целостной личностью, выражать свои подлинные чувства, жить в согласии со своим разумом, сердцем, со своими чувствами и телом. Выравнивание помогает быть честными, преданными, переживать близость, приобретать новые умения, проявлять свое творчество и решать настоящие проблемы по-настоящему. Выравнивание — единственный способ исцелить разрывы в отношениях, разрешать проблемы и строить мосты между людьми. Когда вы выравниваете, вы можете искренне извиниться, но вы просите прощения за свое поведение, а не за свое существование.

Выравнивая, возможно также критиковать, оценивая конкретное поведение, давая полезные предложения, но не оскорбляя личности другого человека. Можно обсуждать интеллектуальные понятия, давать точные разъяснения и т. д., при этом свободно двигаясь и выражая свои чувства. Известно, что многие люди, считающие себя интеллектуалами, — ученые, математики, преподаватели и психотерапевты, —

стараясь выглядеть объективными. Они ведут себя как машины и воплощают собой реакцию рассудочности. Вдобавок выравнитель может сменить тему разговора в подходящий момент, не перескакивая при этом с одного предмета на другой.

Реакция выравнивания отражает подлинные чувства человека в данный момент. Сравните это, например, с поведением обвинителя, который чувствует себя обиженным и одиноким, но ведет себя сердито. Люди жаждут честного, прямого общения. Выравнитель живет полной жизнью. Вы можете доверять ему, вы можете на него рассчитывать, вы хорошо себя чувствуете в его присутствии.

Выравнивание — это не панацея и не какое-нибудь магическое средство. Это способ реагировать на реальных людей в реальных ситуациях. Чтобы стать выравнителем, требуется мужество, вера в свои силы, некоторые новые убеждения и навыки. Это невозможно подделать.

По оценке Вирджинии Сатир, в любой группе людей около 50% будут говорить «да», что бы они ни думали и ни чувствовали (угождать); 30% будут говорить «нет», что бы они ни думали и ни чувствовали (обвинять); 15% будут говорить, ничем не выдавая свои чувства (рассуждать); и 1% будут вести себя так, как будто не бывает ни «да», ни «нет», и никаких чувств не существует (отвлекать). Всего около 4% будут вести себя подлинно — выравнивать.

Чтобы лучше понять эти пять способов общения, представьте, что вы только что налетели на человека, идя по улице.

Угождатель (глядя себе под ноги, заламывая руки): «Пожалуйста, простите меня! Я просто неуклюжий разиня!»

Обвинитель: «Господи, боже мой! Надо смотреть, куда идете! Будете сторониться — никто вас не толкнет!»

Рассуждатель: «Может быть, уместно принести извинения. Вы ненамеренно были задеты во время движения. Если были нанесены повреждения, пожалуйста, свяжитесь с моим поверенным».

Отвлекатель (глядя на кого-нибудь другого): «Ох ты господи, кто-то тут совсем спятил. Поди, еще и ушибся!»

Выравнитель (глядя человеку в лицо): «Я на вас налетел. Извините меня. Вы не ушиблись?»

А вот другая ситуация. Отец озабочен беспорядком в комнате сына.

Угождатель (с опущенным лицом, приглушенным голосом): «Я, м-м, хм --

господи боже мой, как бы мне, Ванечка, я... извини — ты не обидишься на меня? Знаешь — пообещай мне, что ты не рассердишься. Нет, ты все делаешь хорошо, вот только — может, ты мог бы это делать еще немножечко лучше? Может, чуточку лучше, а?»

Обвинитель: «Ну, в чем дело, Ванька? Как можно жить в таком свинарнике? Из-за тебя вся семья переживает! Немедленно все это прибери!»

Рассуждатель: «В результате наблюдения за деятельностью отдельных членов семьи обнаружилось снижение эффективности в содержании твоего жилого помещения. Нужно проявить ответственность за содержание своего помещения, а в случае небрежности представить разъяснения. Приветствуются все объяснения другой стороны».

Отвлекатель (обращаясь к другому сыну, стоящему рядом с Ваней): «Скажи, Саша, твоя комната примерно такая же, как Ванина? Нет, ничего страшного — я просто прогуливался по дому. Скажи Ване, чтобы он перед сном заглянул к маме!»

Выравнитель: «Ваня, твоя комната в беспорядке. Я беспокоюсь об этом, потому что я тебя люблю. Давай с тобой поговорим и по

-